

Mari Koponen

**OHJAUSTOIMINNAN JOHTAMINEN OSANA REHTORIN TYÖTÄ –**  
Ohjaustoiminnan tukemista vai kaikkien lankojen käsissä pitämistä?

ITÄ-SUOMEN YLIOPISTO

Filosofinen tiedekunta

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Ohjauksen koulutus

Toukokuu 2019

ITÄ-SUOMEN YLIOPISTO – UNIVERSITY OF EASTERN FINLAND

<b>Tiedekunta</b>		<b>Osasto</b>		
Filosofinen tiedekunta		Kasvatustieteiden ja psykologian osasto		
<b>Tekijä</b>				
Mari Anneli Koponen				
<b>Työn nimi</b>				
OHJAUSTOIMINNAN JOHTAMINEN OSANA REHTORIN TYÖTÄ – Ohjaustoiminnan tukemista vai kaikkien lankojen käsissä pitämistä?				
<b>Pääaine</b>	<b>Työn laji</b>		<b>Päivämäärä</b>	<b>Sivumäärä</b>
Kasvatustiede, ohjaus	Pro gradu -tutkielma	X	29.5.2019	85 + 3
	Kandidaatin tutkielma			
<b>Tiivistelmä</b>				
<p>Tässä pro gradu -tutkielmassa tarkastellaan rehtoreiden näkemyksiä ohjaustoiminnasta ja ohjaustoiminnan johtamisesta peruskoulussa. Rehtoreiden johtamaa ohjaus- ja oppilaanohjaustoimintaa sekä heidän johtamisensa tarkastellaan ohjauksen ja oppilaanohjauksen, opetussuunnitelmauudistuksen sekä rehtoreiden ammatillisen roolin kautta. Tutkimuksessa tarkastellaan peruskoulua ohjausympäristönä. Tutkimuksen teoriaosuus rakentuu opetussuunnitelmauudistuksen, erityisesti sen oppilaanohjausta koskevien osioiden, tarkastelusta. Teoriaosiossa tarkastellaan ohjausta osana koulun toimintaa sekä rehtoreita oppilaitoksen toiminnallisina ja pedagogisina johtajina.</p> <p>Tutkimuksen kohdejoukon muodostavat peruskoulun rehtorit. Tutkimusaineisto kerättiin kuutta yläkoulun rehtoria haastatteleamalla. Tutkimushaastattelut toteutettiin vuoden 2018 marraskuun ja vuoden 2019 helmikuun välisenä aikana. Haastattelut toteutettiin teemahaastatteluin ja haastattelut analysoitiin sisällönanalyysin avulla. Haastattelujen teemat muodostettiin tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen pohjalta. Tutkimuksen analyysi ja tulokset muodostuivat tutkimusaineiston pohjalta, ja tuloksia vertailtiin tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen.</p> <p>Yleisesti rehtorit arvelivat opetussuunnitelmassa tapahtuneiden muutosten vaikuttavan myös oppilaanohjaajien käsityksiin oppilaiden ohjaamisesta ja oppilaiden kohtaamisesta. Uuden opetussuunnitelman koettiin mahdollistavan koulujen yksilöitymisen. Uuden opetussuunnitelman myötä ohjaus oli koulujen toiminnassa enemmän esillä. Ohjaus nähtiin merkityksellisenä osana jokaisen aikuisen työtä ja mahdollisuutena edistää oppilaiden oppimista ja kasvamista. Oppilaanohjauksen koettiin olevan oppilaiden tukemista, hyvään itsetuntoon vaikuttamista sekä mahdollisuuksien esittelyä. Oppilaanohjaustyön roolijaolla pyrittiin luomaan selkeyttä koulun toimintakulttuuriin ja ohjauksen edistämiseen.</p> <p>Tutkimuksen perusteella peruskoulussa ohjaustoiminnan keskiössä ovat oppilaat sekä heidän elämän- ja opinpolkunsa tukeminen. Rehtoreiden toteuttama ohjaustoiminnan johtaminen näyttäytyi kokonaisvaltaisena toimintana ja rehtoreiden tekemät päätökset vaikuttivat kaikkiin ohjaustoiminnan osa-alueisiin. Rehtoreilla nähtiin olevan keskeinen merkitys ohjaustoiminnan toteuttamisessa. Vaikka rehtorit kuvasivat kantavansa lopullisen vastuun koulun ohjaustoiminnan toimivuudesta, oppilaanohjaajilla nähtiin kuitenkin olevan päävastuu ohjaustoiminnan toteuttamisesta.</p>				
<b>Avainsanat</b>				
Ohjaus, Oppilaanohjaus, Rehtori, Peruskoulu, Opetussuunnitelma, Opetussuunnitelmauudistus, Teemahaastattelu				

ITÄ-SUOMEN YLIOPISTO – UNIVERSITY OF EASTERN FINLAND

<b>Faculty</b> Philosophical Faculty		<b>School</b> School of Educational Sciences and Psychology		
<b>Author</b> Mari Anneli Koponen				
<b>Title</b> PRINCIPALS AS DIRECTORS OF GUIDANCE COUNSELING – supporting leaders or control centers?				
<b>Main subject</b>	<b>Level</b>	<b>Date</b>	<b>Number of pages</b>	
Educational Sciences, Career Counseling	Master's thesis	<input checked="" type="checkbox"/> 29.5.2019	85 + 3	
	Bachelor's thesis	<input type="checkbox"/>		
<b>Abstract</b>				
<p>In this master's thesis, I examine principals' views on counseling as well as on their role as directors of counseling in comprehensive schools. Guidance counseling as managed by principals is inspected through the lenses of guidance counseling and counseling in general, the recent curriculum reform, as well as in the broader context of the profession of principal. I also examine comprehensive schools as environments for counseling. The theoretical section of the study consists of observations on the 2016 curriculum reform, particularly the sections concerning guidance counseling. In the theory section, I also examine counseling as a part of the school curriculum, and principals as functional and pedagogical leaders of a school.</p> <p>The research subject of this study consists of principals of comprehensive schools. The research material was collected by interviewing six different principals. Research interviews were conducted between November 2018 and February 2019, and the semi-structured interviews were analyzed using content analysis. The topics discussed in the interviews were formed based on the content of the theoretical framework. Analysis and conclusions were formed based on the research material, and the findings were contrasted with earlier research presented in the theory section.</p> <p>In general, the principals found that the curriculum reforms did affect guidance counselors' view of guidance counseling and how to approach student encounters. The curriculum reform was also thought to encourage school individuality. The reform emphasized the role of counseling more than in earlier curricula. Counseling was seen to be the responsibility of every adult working in the school environment, and it was also seen as a chance to support students in their academic and personal growth. In practice, guidance counseling was seen as a way to support students; helping them develop self-esteem and presenting them with different options for their future. Differentiating the roles each adult plays in counseling was thought to bring clarity to school society and to further advance the effectiveness of counseling.</p> <p>According to this research, the central issue that counseling in comprehensive schools is concerned with is the students themselves, and how to best support them in their chosen paths in life and education. Principals were seen to have a comprehensive role as directors, as decisions made by the principals affected every aspect of guidance counseling. Principals were seen to have a central role in the implementation of guidance counseling in schools, but even though principals depicted themselves as having the final say in how counseling is run, guidance counselors were seen as the ones mainly in charge of practical matters.</p>				
<b>Keywords</b>				
Counseling, Guidance counseling, Principal, Comprehensive school, Curriculum, Curriculum reform, Semi-structured interview				

## SISÄLLYS

1 JOHDANTO .....	1
2 PERUSKOULUN KONTEKSTI - OHJAUSYMPÄRISTÖNÄ PERUSKOULU .....	4
2.1 Mitä opetussuunnitelmauudistus tarkoittaa? .....	6
2.2 Oppilaanohjauksen vertailua vuosien 1994–2014 opetussuunnitelmissa .....	9
3 OHJAUS KOULUN KOKONAISUUDESSA .....	13
3.1 Mitä ohjaus on? .....	13
3.2 Ohjaus toimijuuden tukena .....	15
3.3 Ohjaus yläkoulussa .....	17
3.3.1 Urapohdinta yläkoulussa .....	19
3.4 Oppilaanohjaajan erityinen tehtävä koulun kokonaisuudessa.....	22
3.5 Holistinen opiskelijakeskeinen ohjausmalli.....	24
4 REHTORI OPPILAITOKSEN JOHTAJANA .....	27
4.1 Oppilaitoksen johtaminen .....	27
4.2 Pedagoginen johtaminen .....	29
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS .....	31
5.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset.....	31
5.2 Laadullisen tutkimuksen kohdejoukko, aineistonkeruu ja aineistonkeruun eettisyys.....	32
5.3 Tutkimusmenetelmänä puolistrukturoitu teemahaastattelu.....	35
5.4 Aineiston analyysi.....	38
6 OHJAUSTOIMINTA JA OHJAUSTOIMINNAN JOHTAMINEN .....	41
6.1. Perusopetuksen perusteiden opetussuunnitelmauudistus ohjauksen kannalta .....	41
6.2 Ohjaus ja oppilaanohjaus rehtoreiden kuvaamana .....	52
6.3 Rehtorin rooli ohjaustoiminnan johtajana.....	62
7 OHJAUSTOIMINNAN JOHTAMINEN – OHJAUSTOIMINNAN TUKEMISTA VAI KAIKKIEN LANKOJEN KÄSISSÄ PITÄMISTÄ? .....	71
7.1 Yhteenvetoa ja pohdintaa.....	71
7.2 Tutkimuksen luotettavuuden arviointi .....	77
LÄHTEET.....	80
LIITTEET	

## 1 JOHDANTO

Kasvatustieteen opintojeni aikana opetussuunnitelmauudistukset ja opetussuunnitelman merkitykset kiinnostivat minua ilmiönä. Ohjauksen pääaineopiskelijana halusin erityisesti tarkastella *ohjausnäkökulmaa opetussuunnitelmauudistuksessa*. Vuorisen (2018, 63) mukaan uusien opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2014) käyttöönottoa pohtien on hyvä pysähtyä arvioimaan koulutusjärjestelmään sisältyvää ohjauksen roolia, asemaa, tehtävää ja mahdollisia muutostarpeita.

Aloin pohtimaan, *mitä opetussuunnitelmauudistukset voisivat tarkoittaa koulun ohjaustoiminnan johtajien eli rehtoreiden perspektiiveistä tarkasteltuina?* Tämän tutkimuksen teoreettista viitekehystä muotoillessani ajatukseni vahvistuivat lopullisesti – *rehtoreita ei nimenomaan ohjauksen perspektiivistä* oltu tutkittu paljon, ja aihepiiriä sivuavia tutkimuksia löytyi vähän.

Tutkimukseni keskiöön nousivat kysymykset ohjaustoiminnasta ja ohjaustoiminnan johtamisesta. Halusin selvittää, mitä rehtorit todella ajattelivat ohjauksesta, oppilaanohjauksesta, ohjaustoiminnasta sekä ohjaustoiminnan johtamisesta peruskoulussa. Ohjaustoiminnan näkökulmien lisäksi tarkastelin oppilaitosjohtamista sekä pedagogista johtamista, jotta rehtoreiden toimintaa ohjaustoiminnan johtajina voitaisiin kuvailla tarkemmin.

Tutkielmani aihetta sivuaa läheltä Jyväskylän yliopiston tutkimuslaitokselle julkaistu Lairion ja Penttisen (1993) tutkimus *Rehtorit ohjaustoiminnan kehittäjinä*. Tutkimus oli osana laajempaa oppilaanohjauksen kehityshanketta, ja tutkimuksen aineistot kerättiin

kyselylomakeaineistoina. Tutkimukseni aihepiiri voidaan myös liittää Nykäsen (2010) väitöskirjatutkimukseen *Ohjauksen palvelujärjestelyjen toimijoiden käsitykset johtamisesta ohjausverkostossa – matkalla verkostojohtamiseen*, jossa Nykänen tarkasteli opinpolulla tapahtuvaa ohjausta palvelujärjestelyinä. Nykänen (2010) tutki ohjauksen palvelujärjestelyitä ja niiden johtamista moniammatillisena ja monihallinnollisena toimintana.

Peruskoulussa toteutuva ohjaus ja oppilaanohjaus -toiminta on osa laajaa ohjauksen palvelujärjestelmää. Yleisen käsityksen mukaan oppilaanohjaajalla on yläkoulussa vahva rooli ohjauksen toteuttajana. Uusien perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 442) mukaan päävastuu oppilaanohjauksen toteuttamisesta peruskoulussa on oppilaanohjaajalla. Aloin pohtimaan, mitä *ohjauksen vastuu* lopulta oppilaanohjaajan työssä ja koulun toiminnassa merkitsee, tai mitä sillä tarkoitetaan, kun viime kädessä peruskoulun rehtorit vastaavat oman koulunsa hallinnollisesta ja pedagogisesta toiminnasta sekä oman koulunsa johtamisesta (Alava, Halttu & Risku 2012).

Tässä tutkimuksessa kuvataan perusopetuksen perusteiden opetussuunnitelmauudistusta rehtoreiden perspektiivistä sekä pohditaan, onko peruskoulun rehtoreiden toteuttama ohjaustoiminnan johtaminen enemmän ohjaustoiminnan tukemista vai pitävätkö rehtorit sittenkin kaikki ohjaustoiminnan langat käsissään – vai yhdistyvätkö nämä puolet, kun rehtoreita tarkastellaan koulun ohjaustoiminnan johtajina.

Tutkimuksen aluksi tarkastellaan peruskoulun ohjausympäristöä. Luvussa 2 pohditaan, mitä opetussuunnitelmauudistus tarkoittaa ja luodaan katsaus oppilaanohjauksen vertailuun vuosien 1994–2014 opetussuunnitelmissa. Kolmannessa osassa ohjausta tarkastellaan osana koulun kokonaisuutta. Aluksi pohditaan, mitä ohjaus on. Ohjauksen määrittelyn jälkeen ohjausta tarkastellaan toimijuuden tukena. Tämän jälkeen kuvataan ohjausta- ja urapohdintaa yläkoulussa. Luvun 3 lopuksi tarkastellaan oppilaanohjaajan erityistä tehtävää koulun kokonaisuudessa sekä holistista opiskelijakeskeistä ohjausmallia.

Luvussa 4 rehtoreita kuvataan oppilaitoksen johtajina sekä tarkastellaan pedagogisen johtamisen ulottuvuuksia. Luvussa 5 on tutkimuksen toteutuksen vuoro. Aluksi esitellään tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset. Tämän jälkeen kuvaillaan tämän laadullisen tutkimuksen kohdejoukkoa ja aineistonkeruuta sekä pohditaan aineistonkeruun eettisyyttä. Lopuksi kuvataan teemahaastattelua ja aineiston analyysiä.

Luku 6 koostuu tutkimuksen tuloksista. Siinä kootaan ohjaustoimintaa ja ohjaustoiminnan johtamista. Aluksi tarkastellaan perusopetuksen perusteiden opetussuunnitelmauudistusta ohjauksen kannalta. Toisessa tulososuudessa kuvataan ohjausta ja oppilaanohjausta rehtoreiden kuvaamana. Kolmannessa tulososuudessa kuvataan rehtoreiden roolia ohjaustoiminnan johtajina.

Luku 7 sisältää yhteenvetoa ja pohdintaa tutkimuksen tuloksista. Lisäksi pohditaan tutkimuksen luotettavuutta ja mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

## 2 PERUSKOULUN KONTEKSTI - OHJAUSYMPÄRISTÖNÄ PERUSKOULU

Peruskoulu on yhteiskunnallinen rakenne, jonka viitekehyksessä yhdistyvät monenlaiset päämäärät, käytännöt ja organisatoriset järjestykset. Koulut ovat niin historian kuin poliitisten ja sosiaalisten intressien myötä alkaneet muistuttaa toisiaan, mutta samalla jokainen koulu muodostaa oman erityisen kontekstinsa. Koulu instituutiona on kiinteä ja merkittävä osa yhteiskuntaa, vaikka kouluja usein pidetään omina saarekkeinaan, jotka avautuvat yhteiskuntaan hitaasti. (Riitaoja 2013; Mäensivu 2004, 113.) Koulut ovat pitkään olleet yhteisöjä, joissa opetellaan kansalaisille tärkeitä, myöhemmin koulutuksessa ja koulun ulkopuolisessa elämässä tarvittavia tietoja, jotka voivat kuitenkin jäädä irrallisiksi ja vaikeasti sovellettaviksi. Kouluissa opetettavat asiat ovat usein niin sanottuja abstrakteja kuvauksia erilaisista käytännön maailman ilmiöistä. (Lehtinen 2004, 59–60.)

Tiedon pirstaloituminen ja sen irrallisuus käyttökontekstista ovat eräitä nykykoulun keskeisiä haasteita. Jos koulu erkanee liiaksi muusta maailmasta, vaarana on, ettei siellä opittuja tietoja ja taitoja sovelleta oppijoiden muussa elämässä. Oppisen ja oppimisympäristöjen tutkimuksessa vallitsee yleinen näkemys, jonka mukaan kouluja ja niiden ulkopuolisen toiminnan ympäristöjä tulisi lähentää toisiinsa. (Lehtinen 2004, 59–60; Kumpulainen, Krokfors, Lipponen, Tissari, Hilppö & Rajala, 2011, 34.) Koulujen tehtävä on auttaa omalla toiminnallaan rakentamaan tulevaisuutta, jossa koulut toimivat yhä kiinteämmin yhteistyössä ympäristönsä kanssa. Tällaisella rakentavalla toiminnalla tarkoitetaan esimerkiksi siltojen luomista oppimisympäristöjen ja niiden tietovarantojen välille. (Mäensivu 2004, 113; Kumpulainen, Krokfors, Lipponen ym. 2011, 34.)



Niemi ja Vänni (2011) toteavat, että jokaisen peruskoulun opettajan tai oppilaiden parissa työskentelevän henkilön tehtäviin kuuluu oppilaiden persoonallisen kasvun, kehityksen ja osallisuuden tukeminen. Tämän ajatuksen lähtökohtana on, että jokainen peruskoulussa työskentelevä henkilö on työnkuvastaan riippumatta myös ohjaaja, sillä hän osallistuu työhön, joka ennaltaehkäisee oppilaiden opintoihin liittyviä ongelmia. Peruopetuksen opetussuunnitelman (Opetushallitus 2004) perusteissa mainitaan *koulu yhteisössä* kaikkien tehtäväksi niin kutsuttu, rajattu ohjaustehtävä. Rajattu ohjaustehtävä merkitsee koulun ja kodin välistä yhteistyötä ja oppimissuunnitelmien laatimista. Siihen sisältyvät myös syrjäytymistä ehkäisevä toiminta, työelämään tutustuminen sekä tukiopeus. (Niemi & Vänni 2011, 22; Opetushallitus 2004, 22–23.)

Tapio viittaa väitöskirjatutkimuksessaan Sinisaloon (2000, 192), jonka mukaan koulu on *ohjausympäristönä* moniulotteinen, sillä koulussa tapahtuva oppilaanohjaus muodostaa laajan ohjauksellisen toimintakentän. Niemi ja Vänni (2011) mainitsevat, että ohjaustyön tavoitteena on innostaa nuoria hyödyntämään omia voimavarojaan ja rakentamaan omaa tulevaisuuttaan. Tähän tarvitaan ohjauksellista tukea, jotta oppilaat kykenevät rakentamaan kuvitteellisen sillan omien vahvuuksiensa, mahdollisuuksiensa ja tavoitteidensa välille. (Niemi & Vänni, 2011, 22.) Peruskoulujen ohjaustilanteet vaihtelevat paljon, sillä ohjaustyötä tapahtuu niin yksittäisten ihmisten kuin erilaisten yhteisöjen ja työryhmienkin välillä. Ohjaustilanteita ja ohjaustyötä tapahtuu sekä koulun sisällä että koulun ulkopuolisten yhteistyötahojen kesken. Oppilaita tuetaan takaamalla heille ohjauksen avulla ehyt oppimispolku. (Tapio 2011, 16; Rokka 2011, 180.)

On huomioitava, että suomen laissa ei ole säädelty koulukohtaisia ohjausresursseja. Opinto-ohjaajien ammattijärjestössä on kuitenkin käyty vuosien ajan keskustelua oppilasmäärien rajaamisesta yhtä oppilaanohjaajaa kohden. Elinikäisen ohjauksen strategiaryhmä päätyi vuonna 2011 yhtenä ohjauksen laatukriteerinä oppilasmäärän rajoittamisen 250 oppilaaseen. On todennäköistä, että ohjausresurssit vaihtelevat koulukohtaisesti, mutta resurssien laajuutta ei tiedetä. (Nissilä 2013, 128.) SOPO:n uusimpien suositusten mukaan yhdellä oppilaanohjaajalla voi olla korkeintaan 200 ohjattavaa, jotta laadukkaalle yksilöohjaukselle jää riittävästi aikaa (Nurmi 2019, 8).

## 2.1 Mitä opetussuunnitelmauudistus tarkoittaa?

Koulujen toiminnan ohjaus kuuluu yhteiskunnan tehtäviin. Toiminnan ohjaaminen toteutuu *hallinnollisen asiakirjan eli opetussuunnitelman kautta*. Valtakunnan tasolla opetussuunnitelman perusteiden tehtävänä on toimia kasvatuksen ja opetuksen sisällöllisenä ohjausvälineenä (Vitikka, 2004, 76). Koulu poikkeaa monista muista yhteiskunnallisista organisaatioista, sillä se toimii osana laajempaa yhteiskunnallista ja poliittista palvelujärjestelmää. Kouluissa toteutetaan ja toimeenpannaan monia ratkaisuja, jotka on tehty niiden ulkopuolella. Koulukulttuurin muuttaminen on vaikeampaa kuin yleensä kuvitellaan, sillä koulussa vallitsee herkkä tasapaino rutiinin ja muutosvoimien välillä. (Sahlberg 1997, 45, 71, 114–115.) Merimaan (2005) mukaan perusopetuksen toteuttaminen vaatii tekijöiltään jatkuvaa pedagogista kehittämistä. Opetussuunnitelmien laatiminen on jatkuva prosessi, jossa on sekä aktiivisia kehittämisen kausia että suvantovaiheita, mutta oikeastaan opetussuunnitelmien kehittäminen ja kehittyminen ei pääty koskaan. (Merimaa 2005, 6.)

Yleissivistävässä koulussa valtakunnallisia opetussuunnitelman perusteita sekä niiden pohjalta työstettyjä kunta- tai koulukohtaisia opetussuunnitelmia on uusittu suurin piirtein 10–15 vuoden välein. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden on tarkoitus olla *pedagoginen dokumentti*, joka auttaa opettajia hahmottamaan koulukasvatuksen kokonaisuuden lisäksi oppiainekohtaiset tavoitteet. Opetussuunnitelma toimii myös muistutuksena ainerajat ylittävistä aihekokonaisuuksista. (Atjonen 2011, 40.) 2000-luvulla valtakunnalliset perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet on julkaistu 2004 ja täydennysosa 2010 (Opetushallitus 2004, Opetushallitus 2010).

Uudet perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet otettiin porrastetusti käyttöön 1.8.2016 alkaen tavoitteena, että kaikki peruskoulun vuosiluokat noudattaisivat niitä syksyyn 2019 mennessä (Opetushallitus 2014). On huomattava, että vaikka uusimmat opetussuunnitelman perusteet on julkaistu vuonna 2014, ne astuivat voimaan vasta vuonna 2016 (Opetushallitus 2014; Autio, Kujala & Hakala 2017, 84).

Rokka (2011) viittaa väitöskirjatutkimuksessaan Norrisiin ym. (1996, 45) ja toteaa, että peruskoulun opetussuunnitelman perusteet ovat julkilausuma koulun tehtävistä. Samalla ne toimivat pohjana koulujen kehittymiselle. (Rokka 2011, 29.) Rokan mukaan

*opetussuunnitelma on muuttuva asiakirja* ja sitä kehitetään sekä tilanteen että yhteiskunnallisen tarpeen mukaan (Rokka 2011, 304). Norrena (2013) puolestaan toteaa väitöskirjassaan, että koulua koskevan yhteiskunnallisen muutoksen taustalla on useita tekijöitä. Buckinghamin (2007), Norrenan ja Kankaanrannan (2010) sekä UNESCON (2008) mukaan näitä tekijöitä ovat muun muassa oppilaiden henkilökohtaisen kasvun ajanmukaisempi tukeminen sekä esimerkiksi talouden ja työvoiman tehostaminen. (Norrena 2013, 13.)

Oppilaslähtöinen pedagogiikka on vakiintunut uuden oppimiskäsityksen rinnalle nykyisiä perusopetuksen opetussuunnitelmauudistuksia (Opetushallitus 2014) työstettäessä (Norrena 2013, 26–27). Oppimisen ajatellaan olevan yksilöllinen, mutta samalla myös yhteisöllinen tietojen ja taitojen rakennusprosessi (Niemi & Vänni 2011, 22). Uudessa perusopetuksen opetussuunnitelmassa (Opetushallitus 2014) sosiokonstruktivistiseen oppimiskäsitykseen viitataan epäsuorasti, vaikka sitä ei Hellströmin (2014) mukaan suoraan opetussuunnitelmassa mainita. Opetussuunnitelmassa (Opetushallitus 2014) oppilaita kuvataan aktiivisina toimijoina ja oppimisen kuvataan tapahtuvan ”vuorovaikutuksessa toisten oppilaiden, opettajien ja muiden aikuisten sekä eri yhteisöjen ja oppimisympäristöjen kanssa”. (Opetushallitus 2014, 17; Hellström 2014.)

Uudet opetussuunnitelman perusteet antavat aina selkeän viestin siitä, mihin suuntaan opetusta tulisi uudistuksen myötä kehittää. Perusopetuksella ajatellaan olevan sekä välinearvoa että itseisarvoa, sillä se luo pohjan jatko-opinnoille ja työelämälle. (Lindström, 2004, 10.) Vitikan (2004) sekä Aution, Hakalan ja Kujalan (2017) mukaan opetussuunnitelmat ovat teknisesti ilmaistuna laki- ja asetusperustaisia asiakirjoja. Opetussuunnitelman perusteilla on 1) juridishallinnollinen 2) tiedollinen sekä 3) pedagoginen tehtävä. Valtakunnallisten perusteiden avulla turvataan kansalaisten koulutuksellinen yhdenvertaisuus sekä koulutuksen yhtenäisyys paikkakunnasta riippumatta. Perusopetuksen perusteissa määritellään opetuksen keskeisimmät elementit, kuten koulutuksen rakenne, laajuus ja työaika, opetuksen ja kasvatuksen tavoitteet sekä koulutuksen järjestämisen periaatteet, keskeiset sisällöt ja eri toimijoiden toimivalta.

Enää ei laadita vain yhtä valtakunnallisesti sitovaa opetussuunnitelmaa, sillä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet ovat luonteeltaan normatiiviset ja ne on tarkoitettu paikallisen opetussuunnitelmatyön suunnittelua ja toteutusta varten. Varsinaisen opetussuunnitelman laatiminen on opetuksen järjestäjän – kunnan – ja koulujen tehtävä. Tällöin kunta- ja

koulukohtainen suunnittelu keskittyy mahdollisuuksiin toteuttaa opetus käytännössä. Työnjako mahdollistaa vastuullisen tilan opetuksen toteutukselle ja koulukohtaisen koulukulttuurin luomiselle. (Vitikka 2004, 76–77; Autio, Hakala & Kujala 2017, 7.)

Rokka (2011) kuvaa opetussuunnitelmien perusteita poliittisiksi asiakirjoiksi, joilla koulutuksen järjestäjän – kunnan – ja koulun toimintaa ohjataan. Rokka toteaa, että opetussuunnitelman perusteteksti on opettajan työssä virallinen asiakirja, jonka velvoitteet heijastuvat opetustapahtumaan. Suomalainen opetussuunnitelmatraditio ohjaa ja yhdistää jokaista opetussuunnitelmaa, joten perusopetuksen opetussuunnitelman perustetekstin voidaan ajatella olevan sen hetkisen poliittisen järjestelmän tuote. Opetussuunnitelman perusteet edustavat aina valtiovallan hyväksymää linjaa. Virallisen vallan edustajana toimii Opetushallitus, joka hyväksyy opetussuunnitelman perusteet ja toteuttaa samalla poliittisen vallan hyväksyntää. Eri opetussuunnitelmien perusteet edustavat kutkin oman aikakautensa ajattelua koulusta. (Rokka 2011, 15–16, 21; Autio, Hakala & Kujala 2017, 8.) Vuoden 1994 valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet esimerkiksi siirsivät peruskoulu-uudistuksen uuteen vaiheeseen. Opettajat haluttiin saada sitoutettua opetussuunnitelmaan, mikä onnistui antamalla heille paikallisella tasolla lisää pedagogista päätäntävaltaa. Käytännössä suunnitteluvastuu ja -valta siirrettiin kouluille, sillä koulukohtaiset opetussuunnitelmat (Shkedin 2006, 179) mahdollistivat opettajien osallistumisen opetussuunnitelman tekemiseen. Tämän uudistuksen kautta koulut avautuivat ympäröivään yhteiskuntaan. (Rokka, 2011, 26–27.)

Kosusen & Huuskon (2002, 203) mukaan opetussuunnitelma on mahdollista määritellä niin sanotuksi etukäteissuunnitelmaksi toimista, joilla ”tähdätään koululle asetettujen kasvatus-tavoitteiden toteuttamiseen” (Rokka 2011, 36). Arajärven ja Aalto-Setälän (2004, 94), Lah-tisen ym. (2004, 100–101) ja Antikaisen (2000) mukaan opetussuunnitelman valtakunnalli-set tavoitteet on sidottu perusopetuslain ja perustuslain asettamiin tavoitteisiin. Niiden avulla pyritään saavuttamaan koulutuksellinen tasa-arvo ja elinikäinen oppiminen. (Rokka 2011, 38.)

Saaren, Tervasmäen ja Värriin (2017) mukaan opetussuunnitelmat pyrkivät kuvaamaan niin sanotun ideaalikansalaisuuden keskeisiä piirteitä kokoamalla yhteen yhteiskunnallisia in-tressejä ja arvoja. Esimerkiksi nykyisissä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014) esitetyt koulukasvatuksen tavoitteet, kuten ”persoonallisuuden koko-naisvaltainen kehittyminen, elinikäinen oppiminen ja maailmankansalaisuus”, esitetään

abstraktisti. Näitä abstrakteja ilmaisuja voidaan sijoittaa yleisesti vallitseviin käsityksiin yhteiskuntamme arvoista ja normeista. Abstraktisti ilmaistuina nämä ajatukset voivat kuitenkin (Svingby 1982) jäädä käytännön toteutuksen kannalta epäselviksi. (Saari, Tervasmäki & Värrä 2017, 83–84.) Opetussuunnitelma tekstit voidaan nähdä (Mura 2016, 63–64) demokraattista yhteiskuntaa heijastavina peileinä, jotka esittävät aina imaginäärisen kuvan kansalaisuudesta. On hyvä muistaa, että nämä peilit sisältävät aina abstrakteja sisältöjä, jotka kumpuavat esimerkiksi keskeisistä, myös näkymättömistä yhteiskunnallisista murroksista, ja ovat siten avoimia uusille merkityksenannoille. (Saari, Tervasmäki & Värrä 2017, 102–103.)

## 2.2 Oppilaanohjauksen vertailua vuosien 1994–2014 opetussuunnitelmissa

Peruskoulussa opettamisen lisäksi toteutettavalla oppilaanohjauksella on keskeinen asema. Oppilaanohjauksella on omat sisällölliset tavoitteet ja keskeinen merkitys oppilaiden, koulun ja yhteiskunnan kannalta. (Vuorinen 2018, 67; Opetushallitus 2014.) Lairion ja Puukarin (1999, 31) mukaan oppilaan- ja opinto-ohjaajiin kohdistuvia rooliodotuksia muokkaavat osaltaan yhteiskunnalliset ja koulutuspoliittiset muutokset.

Vertaamalla oppilaanohjauksen ohjeita vuosien 1994 ja 2004 opetussuunnitelmien perusteiden välillä, voidaan Nissilän (2013) mukaan havaita muutoksia yhteisöllisyyden kehittämisessä oppilaanohjauksessa. Nissilä (2013) nostaa tutkimuksessaan esille vuosien väliset erot ja toteaa, että vuonna 1994 oppilaanohjausta kuvailtiin vain yksilön kannalta. Nissilän (2013) mukaan oppilaanohjauksen tarkoituksen korostettiin olevan oppilaita tukeva siten, että jokainen oppilas selviää mahdollisimman hyvin opiskelustaan peruskoulussa ja kykenee tekemään tarkoituksenmukaisia, itselleen soveltuvia koulutus- ja uranvalintaratkaisuja. (Nissilä 2013, 127–128; Opetushallitus 1994, 38.) Rokka viittaa Brunilaan ym. (2005, 13), jonka mukaan vuoden 1994 opetussuunnitelmassa, lähinnä oppilaanohjaus, edisti toiminnallaan sukupuolten välistä tasa-arvoajattelua. Vuoden 2004 opetussuunnitelmassa sukupuolten välinen tasa-arvoajattelu on Brunilan ym. mukaan laajentunut koulun tasolta työ- ja perhe-elämään sekä koko yhteiskunnan toimintaan. (Rokka 2011, 232.)

Vuoden 1994 opetussuunnitelmassa (Opetushallitus 1994, 38) mainittiin, että oppilaita integroidaan oppilaanohjauksessa osaksi oman paikkakuntansa työmahdollisuuksia. Oppilaanohjauksessa otettiin huomioon oppilaiden ammatillinen suuntautuminen, mutta koulu kiinnitettiin myös ”aktiiviseen vuorovaikutukseen ympäröivän yhteiskunnan ja työelämän kanssa”. (Rokka 2011, 128.) Vuonna 2004 oppilaanohjauksen tavoitteena oli puolestaan myös ”oppilaiden ohjaaminen yhteistoiminnallisuuteen ja toisten ihmisten huomioon ottamiseen” ja ”oppiminen ryhmässä käsittelemään kaikille yhteisiä tai kunkin ryhmään osallistuvan opiskelijan henkilökohtaisia, muiden oppilaiden kanssa jaettavissa olevia ohjauksellisia kysymyksiä” (Nissilä 2013, 127–128; Opetushallitus 2004, 247). Vuoden 2004 opetussuunnitelman mukaan oppilaanohjauksen tarkoituksena oli kehittää oppilaan päätöksentekotaitoja ja oppilaita ohjattiin hakemaan tietoa yhteiskunnasta (Rokka 2011, 145; Opetushallitus 2004, 256, 258, 316).

Tapion (2011) mukaan vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman oppilaanohjauksen yleiset tavoitteet liittyivät oppilaan kasvuun ja kehitykseen, opiskelutaitojen kehittymiseen sekä ammatilliseen kasvuun. Näiden tavoitteiden toteutuminen edellyttää oppilaalta aktiivisuutta, mutta se asettaa myös vaatimuksia ohjauksen toteutusmuodoille, kuten luokkamutoisen ohjauksen työskentelytavoille ja esimerkiksi ryhmäohjaukselle. Tapion (2011) mukaan oppilaanohjauksen tavoitteena oli, että oppilas 1) oppii itsenäisyyteen, vastuullisuuteen ja itsetuntemukseen, 2) oppii yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja, eli oppii kehittämään oppimisvalmiuksiaan ja tunnistamaan oppimisvaikeuksiaan sekä hakemaan apua ongelmatilanteissa, 3) oppii tuntemaan erilaiset oppimistyylit, eli oppii kehittämään opiskelutaitojaan ja oman toimintansa arviointia. Tämä tarkoittaa, että oppilas sai tukea ja ohjausta koulutuksen eri nivelvaiheissa perusopetuksen sisällä ja perusopetuksen päättövaiheessa.

Muita tavoitteita olivat, että 4) oppilas oppii etsimään tietoa ja hankkimaan taitoja opiskelua, tulevaisuutta ja elämää koskevia suunnitelmia ja valintoja varten, käyttäen myös tieto- ja viestintäteknologian tarjoamia mahdollisuuksia, 5) oppii kehittämään päätöksentekotaitojaan sekä toteuttamaan ja arvioimaan tulevaisuudensuunnitelmiaan myös muuttuvissa olosuhteissa, ja saa tukea ja ohjausta ammatillisessa suuntautumisessa, myös sukupuolirajat ylittävissä oppiaine-, koulutus- ja ammatinvalinnoissa, 6) oppii hankkimaan tietoa yhteiskunnasta, työelämästä ja yrittäjyydestä sekä kasvamaan monikulttuurisuuteen ja kansainvälisyyteen. (Tapio 2011, 17; Opetushallitus 2004, 258.)

Rokan (2011) ja Opetushallituksen (2004) mukaan ohjaustoiminnalla tuetaan oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin jatkuvuutta. ”Ohjaustoiminnan tulee muodostaa koko perusopetuksen ajan kestävä jatkumo, jonka toteutuminen taataan siten, että ohjaustyöhön osallistuvat opettajat toimivat yhteistyössä oppilaan opintopolun aikana ja opiskelun nivelvaiheissa”. (Rokka 2011, 173; Opetushallitus 2004, 21.) Vuonna 2004 oppilaanohjauksen tehtäväksi mainittiin oppilaan koko oppimisprosessin tukeminen. Ohjaus on oppiaineena voimakkaasti yhteiskuntaan kiinnittynyt, ja sen avulla oppilaille annetaan tukea jatko-opintoihin ja ammatinvalintaan liittyen. Ohjausta edistää muiden oppilaitosten sekä työnantajien kanssa toteutettava yhteistyö. (Rokka 2011, 174; Opetushallitus 2004, 256–257.) Uusimmissa perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) perusteissa korostetaan edellisten lisäksi yhteisön kasvua, oppimista ja vuorovaikutusta yksilön rinnalla. Oppilaanohjauksen tehtävä on yhdistää koulu yhteiskuntaan ja työelämään. Ohjauksen avulla edistetään oppilaiden oikeudenmukaisuuden, yhdenvertaisuuden, tasa-arvon ja osallisuuden toteutumista sekä ehkäistään syrjäytymistä koulutuksesta ja työelämästä. (Opetushallitus 2014, 29, 442.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) perusteissa kuvataan *koulun ohjaussuunnitelmaan liittyvää sisältöä*. Koulun ohjaussuunnitelmassa tulee kuvata, kuinka oppilaanohjaus järjestetään. Järjestämismuotoja ovat toimintatavat, työn- ja vastuunjako sekä monialaiset verkostot, joita tarvitaan, jotta ohjauksen tavoitteet toteutuisivat. Ohjaussuunnitelmassa kuvataan myös kodin ja koulun ohjausyhteistyötä, koulun työelämäyhteistyötä sekä järjestelyjä, joilla työelämään tutustutaan. Ohjaussuunnitelman tavoitteiden toteutumista tulee arvioida systemaattisesti. Perusopetuksen aikana oppilaiden opintojen sujuvuutta nivelvaiheissa edistetään, ja jatko-opintoihin siirryttäessä on huomioitava opettajien ja opinto-ohjaajien välinen yhteistyö. Siirtymää tulee tarvittaessa sujuvoittaa myös moniammatillisella yhteistyöllä. Opettajat ja oppilaanohjaajat hyödyntävät työssään ajantasaista tietoa jatko-opinnoista, työelämästä ja työtehtävistä sekä niissä tapahtuvista muutoksista. (Opetushallitus 2014, 442.)

Toisin kuin muista oppiaineista, oppilaanohjauksesta ei anneta arvosanaa. Yksilöiden arviointi perustuu oppilaiden itsearviointiin sekä vuorovaikutteiseen, ohjaavaan ja kannustavaan palautteeseen *eri ohjaustoimien* yhteydessä. Oppilaita ohjataan tunnistamaan henkilökohtaisten arvojen, uskomusten ja itselle merkittävien ihmisten vaikutusta omiin valintoihin ja päätöksiin. Oppilaita tulee ohjata arvioimaan omia tiedonhankinta-, tieto- ja viestintäteknologian taitoja koulutus- ja työelämä tiedon hankkimisessa. Oppilaita kannustetaan

kiinnittämään huomiota taitoihinsa tunnistaa eri tietolähteiden luotettavuutta ja tarkoituksenmukaisuutta. Oppilaita ohjataan tiedostamaan erilaisten itsearviointimenetelmien ja -välineiden taustat sekä tunnistamaan niiden käyttömahdollisuuksia *omassa urasuunnittelussa*. Oppilaat pohtivat erilaisia kysymyksiä yhdessä opettajansa kanssa ja oppivat arvioimaan valmiuksiaan, osaamistaan ja taitojaan, toimintakykyään, toimijuuttaan ja voimavarojaan, ohjaus- ja tuentarpeensa määrää ja laatua sekä ryhmätyö- ja vuorovaikutustaitojaan. Opettajan tuella oppilaat oppivat löytämään tuki- ja ohjauspalveluita tarjoavat tahot niin koulussa kuin yhteiskunnassakin ja kehittävät taitoaan hakea tarvitsemiaan palveluita. (Opetushallitus 2014, 445.)

Vuorisen (2018, 68) mukaan vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteissa korostettiin edelliseen opetussuunnitelmaan (Opetushallitus 2004) verrattuna kaikkein kustannustehokkainta oppilaanohjauksen muotoa. Vuorinen kuvaa tätä kustannustehokkuutta ohjauksessa ennaltaehkäiseväksi toiminnaksi, jonka tavoitteeksi muodostuvat koko ikäluokan kohtaaminen ennen kuin mahdollisia ongelmatilanteita pääsee syntymään. Oppilaanohjauksen muutos konkretisoituu Vuorisen mukaan siinä, että ohjaus laajentuu uusissa opetussuunnitelman perusteissa oppilaiden koko elämänpiiriä koskevien merkitysten tarkasteluun. *Ohjauksen laajemman yhteyden oppilaitoksen kokonaistehtävään* tekee mahdolliseksi oppilaanohjauksen tavoitteiden yhdistäminen osaksi laaja-alaisen osaamisen tavoitteita.

*Oppilaanohjauksen tavoitteista oppimaan oppiminen ja elinikäinen oppiminen* yhdistettiin laaja-alaisen osaamisen tavoitteisiin (L1), joita ovat ajattelu ja oppimaan oppiminen. *Oppilaanohjauksen tavoitteista monikulttuurisuus ja kansainvälisyys* yhdistettiin tavoitteisiin (L2) kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu. *Oppilaanohjauksen tavoitteista tavoitteiden oppiminen, osallisuus ja aktiivinen toiminta* yhdistettiin tavoitteisiin (L3), jotka pitävät sisällään itsestä huolehtimisen ja arjen taidot. *Oppilaanohjauksen tavoite osallisuus ja aktiivinen toiminta* yhdistettiin myös laaja-alaisen osaamisen tavoitteeseen (L7), joka pitää sisällään osallistumisen, vaikuttamisen ja kestäväen tulevaisuuden rakentamisen. *Oppilaanohjauksen tavoitteista työelämään suuntautuminen* yhdistyi useampaan laaja-alaisen osaamisen tavoitteisiin, joita ovat monilukutaito (L4), tieto- ja viestintätekniikan osaaminen (L5), työelämätaidot ja yrittäjäyys (L6) ja osallistuminen, vaikuttaminen ja kestäväen tulevaisuuden rakentaminen (L7). *Oppilaanohjauksen tavoitteista koulutus- ja työelämätiedon hyödyntäminen* yhdistettiin laaja-alaisen osaamisen tavoitteisiin L4, L5 ja L6. (Vuorinen 2018, 68.)



### 3 OHJAUS KOULUN KOKONAISUUDESSA

Tässä teoria osuudessa kuvataan ohjausta ja ohjaustoimintaa osana koulun kokonaisuutta. Osuuden aluksi pohditaan, mitä ohjaus on. Ohjauksen määritelmän jälkeen tarkastellaan ohjausta toimijuuden tukena sekä yläkoulun ohjausta ja urapohdintaa yläkoulussa. Teoriaosuuden loppuksi kuvaillaan oppilaanohjaajan erityistä tehtävää koulun kokonaisuudessa ja tarkastellaan holistista opiskelijakeskeistä ohjausmallia.

#### 3.1 Mitä ohjaus on?

Käsitteellä ohjaus voidaan Nummenmaan mukaan viitata opetus- ja ihmissuhdeammateissa käytettävään työmenetelmään, joka on muodoltaan ammatillinen keskustelu. Toisaalta ohjaus viittaa myös institutionaaliseen toimintaan, joille on asetettu tietyt sisällölliset tavoitteet. Näitä toimintoja ovat esimerkiksi ammatinvalinnanohjaus tai opinto-ohjaus, joissa käytetään omanlaisiaan työmenetelmiä. Ohjauksen kohteena voivat olla yksilö, yksilöt, ryhmä tai ryhmät tai esimerkiksi laajempi yhteisö. Ohjaus voidaan määritellä menetelmäksi, vuorovaikutussuhteeksi tai prosessiksi, johon ohjauksella pyritään vaikuttamaan. (Spangar, Pasanen & Onnismaa 2000, 6–7.) Ohjaus nähdään myös palvelujärjestelmänä (Vuorinen 2018).

Ohjaus eroaa terapioiden siten, että ohjauksessa ei ole kyse puutteen, vamman tai sairauden diagnosoinnista tai hoitamisesta, eikä siinä ole tavoitteena opettaa tai antaa opetuksia. Ohjausdialogin ja -toiminnan kautta luodaan mahdollisuuksia elämänsuunnittelun

vuoropuheluun. British Association of Counsellors kertoo, että ohjauksella pyritään antamaan ohjattavalle tilaisuus ”tutkia, keksiä ja selkeyttää tapoja elää voimavaraisemmin ja hyvinvoivemmin”. (Spangar, Pasanen & Onnismaa 2002, 6–7.) Vehviläisen (2014, 12) mukaan hyvä ohjaus on yhteistoimintaa, jota toteutetaan kunnioittavassa ja rakentavassa kohtaamisessa dialogisen vuorovaikutuksen avulla.

James C. Hansenin ym. mukaan ohjauksen kehittyminen on pohjautunut psykologiseen, sosiologiseen, kasvatustieteelliseen, antropologiseen, filosofiseen ja taloustieteelliseen tietoon (Spangar, Pasanen & Onnismaa 2000, 6). Suomessa yleisenä ohjaustoiminnan viitekehyksenä on *elinikäinen ohjaus*. Se tarkoittaa elinikäiseen oppimiseen liittyviä ohjauksellisia toimia, jotka auttavat kansalaisia eri elämänvaiheissa. Ohjausta tapahtuu samaan aikaan erilaisissa toimintaympäristöissä, niin koulutuksessa, kuin erilaisissa yksilön elämän siirtymävaiheissa. Ohjauksen avulla yksilöitä autetaan tunnistamaan kykynsä, osaamisensa ja kiinnostuksensa, ja tekemään sekä hallitsemaan koulutukseen, työuraan tai muuhun toimintaan liittyviä oikea-aikaisia ja tarkoituksenmukaisia päätöksiä. (Siippainen 2012, 9., ks. CEDEFOP 2005. Opetus- ja kulttuuriministeriö: Elinikäisen ohjauksen kehittämisen strategiset tavoitteet, Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2011:15.) Ohjauksen voidaan ajatella olevan laaja-alaista elämänsuunnittelua (Vanhalakka-Ruoho 2015, 47).

Suomessa peruskoulu-uudistuksen myötä oppilaan- ja opinto-ohjaus on vakiintunut kiinteäksi osaksi oppilaitosten toimintaa. Tämän päivän koulukontekstia on vaikea kuvitella toimivaksi ilman oppilaanohjausta. Samalla peruskoulussa tapahtuva ohjaus eroaa monessa suhteessa muista ohjauksen kentistä ja niissä tapahtuvasta ohjauksesta. (Juutilainen & Vanhalakka-Ruoho 2011, 228.) Ohjauspalveluja tuotetaan peruskoulun ulkopuolella hyvin erilaisissa toimintaympäristöissä, esimerkiksi työ- ja elinkeinohallinnossa, koulutuksissa, järjestöissä, työpaikoilla sekä yksityisellä sektorilla. Yleisesti ohjauksesta puhutaan tieto-, neuvonta- ja ohjauspalveluina. Ohjaus voi tarkoittaa näissä ympäristöissä erilaisia toimia, kuten opinto-ohjausta, ammatinvalinnanohjausta, arviointia, opastusta tai neuvottelua. (ELY-keskus, 2017.)

### 3.2 Ohjaus toimijuuden tukena

Opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2004, Opetushallitus 2014) on Niemen mukaan ilmaistu ajatus, jonka mukaan oppilas on aktiivinen toimija. Toimijuuden nähdään muodostuvan kulttuurisesti ja sosiaalisesti. (Niemi 2016, 62.) Ohjauksen yhtenä keskeisempänä tehtävänä on tukea yksilöiden toimijuutta (Kauppila, Silvonen & Vanhalakka-Ruoho 2015). Kasurisen mukaan ohjattavan tilannetta on kartoitettava ohjausprosessin alkuvaiheessa myös ohjattavan toimintakyvyn kannalta. Jos yksilöllä on haasteita sosiaalisessa toimintakyvyssä tai psyykkisessä ja fyysisessä terveydessä, on ohjauksen tavoitteet ja toimitatavat rakennettava yksilön toimijuutta tukeviksi. (Kasurinen 2018, 83.)

Toimijuutta voidaan määritellä toimintakyvyn ulottuvuuksien kautta. Psykkistä toimintakykyä kuvataan esimerkiksi kognitiivisten toimintojen (oppimiskyky, muistaminen, kielelliset taidot) sekä psyykkisten voimavarojen ja kestävyuden pohjalta. Oleellista on myös sosiaalinen toimintakyky, joka Heikkisen ja Leskisen (1987) mukaan on ihmisen toimintaa vuorovaikutussuhteissa, mutta toisaalta yksilön osallistumista yhteisöjen ja yhteiskunnan toimintaan. (Järvikoski & Härkäpää 2011, 90–100.) Toimijuus tarkoittaa sitä, että ihminen saa toiminnallaan aikaiseksi aikomiaan asioita. Toimijuus tarkoittaa siis ihmisen mahdollisuutta vaikuttaa aktiivisesti sosiaaliseen ympäristöönsä. (Järvikoski & Härkäpää 2011, 101.) Ronkaisen (2008) mukaan toimijuudesta on mielekästä puhua, jos yksilöllä on mahdollisuus toimintaan, valintojen tekemiseen ja tilanteiden merkityksellistämiseen. (Mäkinen 2015, 105.)

Kumpulainen, Krokfors, Lipponen ym. (2011, 36) viittaavat Emirbayeriin & Mischeen (1998), joiden mukaan toimijuutta sanotaan ”tahdoksi toimia aktiivisesti, kokea ja olla olemassa”. Juutilaisen ja Vanhalakka-Ruohon mukaan yksilön toimijuuden ydin kytkeytyy elämäntaitoon, jossa ohjauksen avulla pyritään edistämään yksilön taitoa luoda ja tunnistaa oman elämän suunta ja vaikuttaa siihen omasta vallitsevasta elämäntilanteesta käsin. Toimijuutta tuetaan etsimällä nuoren vahvuuksista ja toimintaympäristöstä tiedollisia, taidollisia, asenteellisia, materiaalisia sekä sosiaalisia voimavaroja. (Juutilainen & Vanhalakka-Ruoho 2011, 231.)

Toimijuuteen liitetään usein toimintatapoihin liittyviä piirteitä. Näitä ovat esimerkiksi aktiivisuus, intentionaalisuus, osallisuus, vaikutus- ja valinnanmahdollisuudet sekä vapaaehtoisuus, taito ja voima valita itse. Toimijuus voi siten olla yksilön tai ryhmän tunne siitä, että asioihin on mahdollista vaikuttaa. Toimijuus voi näkyä esimerkiksi avun pyytämisenä: yksilö osaa pyytää apua ja tietää, keneltä sitä voi saada. Ihminen kasvaakin toimijuuteen siten, että häntä kohdellaan *aktiivisena subjektina*, joka voi kehittyä aloitteiden ja päätösten tekijänä ja joka näkee oman toimintansa vaikutuksen omaan ja muiden elämään. Edwardsin (2005) mukaan toimijuuteen kuuluu myös oman osaamisen tarjoaminen muiden avuksi ja resurssiksi. (Kumpulainen, Krokfors, Lipponen ym. 2011, 36–37.)

Toimijuus on siis sekä toimintavalmiutta että halua vaikuttaa omaan elämään. Se on tekijä, joka vaikuttaa sekä tulevaisuuteen suuntautumiseen että ihmisen omien käytäntöjen mahdolliseen muuttamiseen. (Niemi 2016, 62.) Vehviläisen (2014) mukaan ohjauksen tavoitteena on etsiä tai vahvistaa ohjattavan toimijuutta siten, että toimijan toimintamahdollisuudet avartuvat. Tämä voi tuoda ohjattavalle tunteen toimijuuden vahvistumisesta, mikä voi ilmetä esimerkiksi lisääntyneenä itsevarmuutena. (Vehviläinen 2014, 20.) Niemi (2016) kuvaa toimijuutta myös toimijan minäkuvan kehittymiseksi. Konteksti vaikuttaa aina minän kehittymiseen, joten toiminta on oleellista suhteuttaa oppilaan meneillään olevaan kehitysprosessiin. Toimijuudella yksilö osallistuu aktiivisesti oman elämänsä rakentamiseen ja järjestämiseen. Niemen mukaan tärkeää olisi painottaa sellaista merkityksellistä toimintaa, joka palvelee myös yhteisöä. (Niemi 2016, 29.)

Toimijuuden teoreettiset lähtökohdat ovat Kauppilan, Silvosen ja Vanhalakka-Ruohon (2015) mukaan vaihtelevia, mutta näkökulmien eroista huolimatta kaikissa tarkastellaan maailmaa yksilön omasta perspektiivistä. Toimijoiden elämänkulussa tapahtuvat siirtymät – välitilat, keskeytykset ja katkokset – ovat *ohjaustoiminnan keskiössä*. Erilaiset elämänkulun siirtymät ovat tilanteita, joissa yksilölle avautuu mahdollisuuksia käsitellä oman elämänsä etenemisen esteitä ja neuvotella elämänkulkuaan eteenpäin.

On tärkeää huomioida, että yhteiskunnassa toimijuus rakentuu aina vuorovaikutussuhteissa. Yhteiskunnan rakenteet ja suhteet asettavat raamit yksilön toiminnalle, mutta samalla toimijoiden on mahdollista muokata elämänkulkunsa rakenteita, suhteita ja merkityksenantoja. Toimijuuden käsitteen kautta on mahdollista hahmottaa yksilön ja rakenteiden yhteen sovitettaman vastakkaisuus. Toimijuus tulee ymmärtää suhteisena, dialogisen vuorovaikutuksen

kautta rakentuvana ja yhteiskunnallisiin suhteisiin kytkeytyvänä asiana. (Kauppila, Silvonen & Vanhalakka-Ruoho 2015, 5–6.)

### 3.3 Ohjaus yläkoulussa

Perusopetuksen 7. luokalla oppilaille alkaa uutena oppiaineena oppilaanohjaus, jota toteutetaan luokka-, ryhmä-, ja yksilöohjauksina koko yläkoulun ajan (Opetushallitus 2014, 281). Perusopetuksen vuosiluokilla 7–9 oppilaanohjauksesta vastaava henkilö on oppilaanohjaaja, joka ohjaa oppilaanohjauksen tunneilla, pienryhmissä ja henkilökohtaisesti. Ohjausvastuuta kantavat oppilaan- ja opinto-ohjaajan lisäksi myös kaikki opettajat sekä koulun muu henkilökunta. (Siippainen 2012, 9.)

Siirtyminen kohti uutta elämänvaihetta ja päätösten teko koulutus- ja uravalinnoista edellyttävät suunnitelmallista ja monialaista yhteistyötä peruskoulun henkilöstöltä. Oppilaat tarvitsevat monipuolista tietoa peruskoulun jälkeisistä mahdollisuuksista. Tämä tarkoittaa monipuolista ohjausta oppilaan- ja opinto-ohjaajalta sekä eri oppiaineiden opettajilta. Onnistuneen valinnan ja siirtymän saavuttamiseksi tarvitaan aikaa keskustella oppilaiden kanssa heidän tulevaisuudensuunnitelmistaan. On tärkeää tehdä jatko-opintojen asettamat vaatimukset ymmärrettäväksi ja auttaa oppilaita toteuttamaan realistisia valintoja. (Opetushallitus 2014, 281.)

Peruskoulussa oppilaanohjaus määritellään *oppilaiden persoonallista, sosiaalista, eettistä ja ammatillista kehitystä tukevaksi toiminnaksi*. Peruskoulussa tapahtuva ohjaus on luonteeltaan kasvatuksellista, mutta samalla kaukaiseen tulevaisuuteen suuntaavien tavoitteiden tukemisen valossa laaja-alaista ja kokonaisvaltaista toimintaa. Se on osa institutionaalista koulun arkista toimintakehystä, jossa käytettävissä oleva tila ja aika määrittävät sen, miten ohjaus toteutuu. Ohjauksen ytimessä on oppilaan kohtaaminen näiden resurssien puitteissa. Ohjaustyössä on samanaikaisesti läsnä monia oppilaiden elämänkenttään vaikuttavia voimia ja tahoja. Yhteiskunnassa tapahtuneiden kehityslinjojen muutokset näkyvät oppilaanohjaustyön auttamisen ehdoissa. (Juutilainen & Vanhalakka-Ruoho 2011, 228–230.)

Tämän päivän ja tulevaisuuden oppilaanohjaus on luonteeltaan psykologista, sosiaalista ja kulttuurillista ja se edellyttää monipuolista yhteiskunnallista ymmärrystä. Yhteiskunnassa lisääntynyt globalisaatio ja eriarvoisuus näkyvät peruskoulun arjessa, ja vaikuttavat siten nuorten elämään. 2010-luvulla ei ole enää mahdollista normittaa ihmiselämän kulkua, vaan ohjauksen avulla pyritään tuomaan esille ihmiselämän moninaisuus. Tämä tarkoittaa myös tasa-arvoisten mahdollisuuksien ja yhteiskunnallisen oikeudenmukaisuuden edistämistä. Ohjauksen suhde opetukseen on muuttunut: ohjaus jäsennetään osaksi opetusta. Ohjaus myös sisältää moniammatilliseen yhteistyöhön liittyviä määrittelyjä ja tehtäviä. (Juutilainen & Vanhalakka-Ruoho 2011, 228–230.)

Onnismaan (2007) mukaan ohjausalan kirjallisuudessa korostetaan tarpeettomasti ajatusta, jonka mukaan opettaminen ja ohjaaminen olisivat toistensa vastakohtia. Opettaminen on nähty asiatiedon jakamisena, vaikka opettamiseen sisältyy muitakin ulottuvuuksia. Onnismaa toteaaakin opetuksen olevan ohjausta ja ohjauksen puolestaan pedagogista toimintaa. Ohjauksellinen opetus ja pedagoginen ohjaus yhdistyvät oppijan näkökulman yhdistämisellä toiminnoissaan. Oppijan oppiessa, uudet kokemukset siirtyvät oppijan kokemusmaailmaan. Ohjauksen aikana puolestaan näille kokemuksille on mahdollista luoda oppijan kokemusmaailmassa uusia merkityksiä. Oppimisen käsitteellisestä näkökulmasta katsoen *ohjaus nähdään pedagogiikkana*. (Onnismaa 2007, 24.) Myös professionalisaation (Englund 1996) näkökulmaa tulkiten, ohjaus sekä pedagogiikka liittyvät kiinteästi toisiinsa (Lairio & Puukari 2001, 20–21).

Niemen (2016) väitöskirjatutkimuksen mukaan yläkoulu muodostaa ohjauksen näkökulmasta erityisen ajanjakson, sillä systemaattinen oppilaanohjaus alkaa peruskoulun seitsemännellä luokalla. Tässä vaiheessa opintopolkua oppilaiden tietämys koulutus- ja ammatinvalintaan liittyvistä kysymyksistä ja urapohdinnasta on vähäistä. Peruskoulun päättyessä urapohdinnan aloittamisen ja päätöksen teon välille jää kuitenkin vain muutama vuosi. Oppilaanohjaajan ohjaustyötä voidaan siis tarkastella *päätöksentekoon valmistavana prosessina*. Prosessi muodostuu oppilaanohjauksen luokkatunneista, pienryhmäohjauksesta ja henkilökohtaisesta ohjauksesta. Olennaista on myös työelämään tutustuminen sekä peruskoulun ja toisen asteen oppilaan- ja opinto-ohjaajien kanssa toteutettu ohjausyhteistyö. Oppilaanohjauksessa yksilölliset tekijät ovat tarkastelun keskiössä, ja niin koulutuksen kuin työelämänkin mahdollisuudet pyritään sovittamaan näiden tekijöiden kanssa yhteen. Asioita, jotka peruskoulun ohjauksessa vaativat oppilaalta päätöksentekoa ovat ammatillinen

suuntautuminen sekä koulutusta ja oppilaan omaa urasuunnitelmaa koskevat valinnat. (Niemi 2016, 44–46.)

Vuosiluokkien 7–9 oppilaanohjauksessa pyritään oppilaan itsetuntemuksen parantamiseen. Itsetuntemus sisältää oppilaan havainnot vahvuuksistaan, oppimaan oppimisen taidoistaan, arvoistaan sekä mielenkiinnon kohteistaan. *Itsetuntemuksen kehittäminen* on koko ohjauksen kattava sisältöalue. Muita keskeisiä sisältöalueita ovat *valintojen ja päätösten teko, perustelu sekä kokemusten reflektoinnin harjoittelu*. Nämä ovat olennaisia toimintoja koko peruskoulun ajan. Keskeistä on, että yläkoulun aikana kerrytetään tietoa ja kokemusta niin koulutusmahdollisuuksista kuin työmarkkinoistakin. *Oppilaanohjauksen haasteena* on onnistua ohjaamaan oppilaita yhdistämään nämä tiedot heidän omiin perusteisiinsa tehdä koulutus- ja uravalintoja. Pääsääntöisesti peruskoulun ohjauksen onnistunut urasuunnitelman ohjaus näkyy onnistuneena jatkokoulutusvalintana. Tällainen päätöksenteko edellyttää ohjattavalta oppilaalta henkilökohtaisen kokonaistilanteen arviointia, joka perustuu omien voimavarojen tunnistamiseen, ongelmanratkaisuun ja päätöksentekoon. (Niemi 2016, 49, 60.)

*Ohjauksessa* on kuitenkin huomioitava, että peruskoulun oppilaat vasta kokoavat tietoa ja työkokemuksia urapohdintansa tueksi. Peruskoulun ohjattavien päätökset jatko-opinnoista konkretisoituvat heidän kokemuksiinsa itsestään oppijana. Nämä kokemukset konkretisoituvat toimintatavoiksi, jotka oppilaat kokevat tietyissä olosuhteissa menestyksellisiksi. Oppilaiden nykyiset toimintatavat ovat yleistyksiä heidän kokemistaan toimintamahdollisuuksista. Tällöin oppilaanohjauksen työkentäksi rajautuu kokemukset ohjattavien suunnitelmien toimivuudesta ja suhteutuksista. Nämä tulee myös suhteuttaa maailmassa eteneviin prosesseihin nykyisessä suomalaisessa, nopeasti muuttuvassa yhteiskunnassa, jota European Commissionin (1997) sekä Opetus- ja kulttuuriministeriön (2010) mukaan voidaan kutsua tietoyhteiskunnaksi. (Niemi 2016, 49, 60.)

### 3.3.1 Urapohdinta yläkoulussa

Onnismaan (2007) ja Vanhalakka-Ruohon (2015) mukaan ura-sanan englanninkielinen vastine *career* on laajempi käsite kuin suomen kielen *ura*, joka viittaa vaiheittain kehittyvään

työuraan. *Uran* voidaan ajatella olevan ihmisen elämänmittainen prosessi. Tämän ajatuksen mukaan ura ei ole sidottu yhteen ammattiin tai työhön, eikä se ole yhden valinnan lopputulos. Ura sisältää oikeastaan kaikki elämänroolit ja se kehittyy yhdessä yksilön motivaation ja tavoitteiden kanssa. Uran muodostuminen vaatii suunnittelua ja pohdintaa. Se on myös kompromissi yksilön toiveiden ja mahdollisuuksien välillä. (Niemi 2016, 57.) Niemi viittaa Erikssoniin (1982, 249–253), jonka mukaan nuoren toive urasta liittyy kasvuun. Toive urasta esiintyy ilmiönä, jossa nuori yhdistää omat roolinsa ja taitonsa mielikuviinsa ammattiesikuvistaan. (Niemi 2016, 57.)

Niemi korostaa, että *uravalinta-käsite* oppilaanohjauksessa ei tarkoita peruskoulun päättöluokalla tehtävää kertaluonteista koulutusvalintaa. Uravalinta-käsitteellä korostetaan kompleksista uravalintaongelmaa selväräjaisena ohjaukokokonaisuutena, joka tapahtuu peruskoulun oppilaanohjauksessa. Uravalinta-käsitteen avulla työelämän mahdollisuuksista tehdään osa oppilaan koulutuspolun suunnittelua. Samalla tuetaan oppilaan suunnitelmallista ja tavoitteellista työskentelyä. Uravalinta vaatii kahden erilaisen tiedon yhdistämistä: itsetuntemus ja uravaihtoehdot. (Niemi 2016, 59.)

*Urapohdinta* (career thought) tarkoittaa (Readon ym. 2002, 269; Sampson ym. 1996a, 5–2) oppilaan kykyä viedä eteenpäin uravalintaa ja siihen liittyvää päätöksentekoa. Urapohdinta muodostuu urapohdijan omista käsityksistä, asenteista, käyttäytymismalleista, uskomuksista, tunteista, suunnitelmista ja strategioista, joita tällä on suhteessa uravalintaongelman ratkaisuun ja päätöksentekoon. *Uraongelma* on kuilu päättämättömyyden ja toiveiden välillä, ja siihen vaikuttavat esimerkiksi erilaiset tuntemukset ja uskomukset tai esimerkiksi läheiset ja perhe. (Niemi 2016, 59.)

Niemen (2016, 58–59) mukaan kognitiivisen informaation prosessointiteoria (CIP) pyrkii integroimaan eri urateorioita sekä ”korostaa metakognition kehittämisen merkitystä ohjauksessa”. CIP-teoriassa (Sampson ym. 1996a, 6) ja opetus suunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2004, 18–19) ohjauksen painopisteenä näyttäytyy oppilaiden metakognitiivisten valmiuksien kehittäminen.



Positiivinen metakognitio on suhteessa itsetuntoon eli siihen, mitä ajattelemme omista erityispiirteistämme, mielenkiinnon kohteistamme, arvoistamme ja taidoistamme. Positiivinen metakognitio kasvaa omasta reflektiosta ja se sisältää informaatiota erilaisista hyvistä ja huonoista kokemuksista. (Niemi 2016, 71.)

CIP-teorian mukaan urasuunnitteluun liittyvät 1) itsetuntemus, rehellinen näkemys omista arvoista, tiedoista ja päätöksiin vaikuttavista asioista, 2) tieto toimintaympäristön mahdollisuuksista, 3) päätöksentekotaidot. Tieto toimintaympäristön mahdollisuuksista sisältää informaatiota eri ammattialoista, työmarkkinoista sekä eri opiskeluvaihtoehdoista. (Niemi 2012, 60.)

Oppilaanohjauksessa tulisi CIP-teorian mukaan sekä tukea oppilaan päätöksentekotaitojen kehittymistä että huomioida oppilaan itsetuntemuksen, arvojen ja tietojen kehittymistä (Niemi 2016, 59). CIP-teoria liittyy kognitiiviseen terapiaan, jonka tarkoituksena on tukea ihmistä ymmärtämään omaa kokemusmaailmaansa. Beckin (1976), Ojasen (2006) ja Kuusisen (2000) mukaan kognitiivisen terapian keskeisiä käsitteitä ovat kokemus, oppiminen, skeema, uskomus, minäkäsitys, muutos, tavoitteellisuus ja toimijuus. (Niemi 2016, 68–70.)

CIP-teorian mukaan erilaiset ajattelutavat voivat heikentää yksilön kykyä tehdä uravalintoja. Hyvällä ohjausvuorovaikutuksella ja yhteistoiminnalla sekä oppilaan tunteet huomioimalla oppilaan on kuitenkin mahdollista muuttaa kognitioitaan. Oppilas voi ohjauksen avulla korvata vanhat ajattelumallinsa ja löytää uuden positiivisen tavan nähdä itsensä. Muuttuneiden käsitysten avulla oppilaan on mahdollista toimia urapulmien ja päätöksenteon kannalta funktionaalisemmin. Ihmisen kokemus itsestään muodostuu neljästä toisiinsa yhteydessä olevasta osa-alueesta: kognitio, tunteet, käytös ja fysiologia. (Niemi 2016, 68–70.)

Väljärvi (2018) toteaa, että työelämän kehitys on muuttanut nuorten tarvitsemien ohjauspalveluiden luonnetta. Koulutuksen merkitys yksilön yhteiskuntaan integroitumisessa on kasvanut. Ohjauksen tavoite ei enää ole niin sanottujen oikeiden vaihtoehtojen löytäminen jatkuvasti kehittyvien jatko-opintojen valikoimasta. Tutkinnon hankkiminen ei enää takaa työpaikkaa, työelämässä pysymistä tai työssä pärjäämistä. Koiviston ja Vuoren (2006) sekä Arolan (2017) mukaan työelämävaatimusten kasvaessa *työelämätaidot* ja *urahallinta* muuttuvat entistä tärkeämmiksi. Nykyisen ohjauksen tuleekin tukea ja kehittää *nuorten omia valmiuksia* kantaa vastuuta heidän tehdessään suunnitelmia ja valintoja suunnitellessaan omaa

tulevaisuuttaan. Välijärvi korostaa, että tutkinnon puuttuminen on tulevaisuudessa entistä suurempi riskitekijä yhteiskunnallista syrjäytymistä ajateltaessa. (Välijärvi 2018, 26; Nykänen & Vuori 2018, 90.) On hyvä huomioida, että uravalinta-käsitteen avulla otetaan kantaa siihen, että oppilaanohjauksen haasteita ei kavenneta koskemaan ainoastaan koulutusvalintaongelmaa (Niemi 2016, 59).

### 3.4 Oppilaanohjaajan erityinen tehtävä koulun kokonaisuudessa

Yksi suomalaisen ohjaustoiminnan keskeisimpiä toiminta-alueita on kouluissa toteutettava oppilaan- ja opinto-ohjaus. Oppilaan erityinen, Suomen koululainsäädäntöön kirjattu oikeus saada oppilaan- ja opinto-ohjausta kertoo ohjauksen vahvasta asemasta koulujärjestelmässä. (Vuorinen 2000, 70–71.) Lairio ja Penttinen (1993) sanovat opinto-ohjaajan olevan ammatinsa puolesta kolmen kulttuurin jäsen: ammattikunnan, kouluorganisaation ja yhteiskunnan. Oppilaan- ja opinto-ohjaajat kuuluvat opettajakuntaan, joten heillä on opettajan pätevyys eli niin sanottu kaksoisrooli. (Lairio & Puukari 1999; Lairio & Penttinen 1993.) Oppilaan- ja opinto-ohjaajia voidaan kutsua oppilaanohjauksen kysymyksiin erikoistuneiksi opettajiksi, ja heidän tulee noudattaa ohjaustyön eettisiä periaatteita (Opetushallitus 2019; SOPO 2009).

On huomioitava, että oppilaan- ja opinto-ohjaajan *ammatin luonne* on erilainen kuin opettajan. Oppilaan- ja opinto-ohjaajan asiantuntija-ammattissa on tiedettävä, tunnettava ja tunnistettava opettamisen ja ohjaamisen ero. Keskeistä on, että ohjaajat eivät tee valintoja ohjattavien puolesta, vaan tarjoavat uusia ajattelumalleja ja merkityksellisiä näkökulmia, joiden avulla nuorten on mahdollista selvittää opintopolullaan eteenpäin. Oppilaan- ja opinto-ohjaajat käyttävät toiminnan muotoja, jotka tukevat oppilaiden opiskeluvalmiuksia, sosiaalista kypsymistä sekä elämänsuunnittelun kannalta tarpeellisia tietoja ja taitoja. Oppilaanohjauksen tehtävänä on edistää koulutyön vaikuttavuutta, lisätä hyvinvointia koulussa ja ehkäistä syrjäytymiskehitystä. (Lairio & Puukari 1999, 31.)

Koulutusjärjestelmän monimutkaisessa rakenteessa ohjattavat tarvitsevat valintojensa suunnitteluun ja rakentamiseen henkilökohtaista ohjausta, neuvontaa ja tukea. Henkilökohtainen ohjaus on siten samanaikaisesti niin ohjaajan käyttämä menetelmä kuin ohjaajan ja

ohjattavan välinen vuorovaikutussuhde. Kasurisen (2018) mukaan oppilaan- ja opinto-ohjaajat tarkastelevat ohjausprosessissa yksilön tilannetta kokonaisvaltaisesti, elämän eri osa-alueet huomioiden. Kasurinen viittaa sosiodynaamisen ohjauksen malliin (Peavy 1997), jossa kartoitetaan neljää elämän osa-aluetta, jotka ovat ihmissuhteet, henkisyys, terveys sekä työ ja oppiminen. (Lairio & Puukari 1999, 31; Kasurinen 2018, 82.)

Atjosen, Mäkisen, Mannisen ja Vanhalakka-Ruohon (2010) mukaan oppilaan ja opinto-ohjaajan ydinasiatuntijuuden aluetta ovat erilaisia koulutusvaihtoehtoja sekä ammatteja koskeva tuntemus. Nykyisen tietomäärän kasvaessa hallitsemattomiin mittoihin nuorten on vaikea löytää oikea ja ajankohtaisin tieto. Nuoria tulee ohjata tiedon lähteille ja samalla opettaa arvioimaan löydettyä tietoa kriittisesti. *Ohjaustyön ytimen* muodostavat yksilöllisten tarpeiden ja elämäntilanteiden kuuntelu sekä näitä selkeyttävät yhteiset neuvottelut sekä koulutus- ja työelämäratkaisujen kehittelyt, joita on mahdollista toteuttaa ohjattavan ja ohjaajan välisen vuorovaikutuksen avulla. Tämä merkitsee usein yhdessä työskentelyä, jossa toimitaan sisäisten ja ulkoisten esteiden vähentämiseksi, jotta uusia suuntia on mahdollista luoda. Ohjauksen avulla turvataan kaikille tasavertainen mahdollisuus elämänsuunnitteluun ja sen toteutukseen. (Atjonen, Mäkinen, Manninen & Vanhalakka-Ruoho, 2010.)

Ohjauksessa korostetaan *yhteisesti jaettua asiantuntijuutta*. Ohjaaja toimii ohjausprosessin asiantuntijana sekä pyrkii vahvistamaan ohjattavan toimintakykyä. Ohjattava on oman tilanteensa paras asiantuntija, jota kuunnellaan ja jonka tavoitteet sekä tulkinnat ovat ohjaustyöskentelyn lähtökohtia. (Onnismaa 2007, 26–27.) Oppilaanohjaus oppiaineena sekä ajatus koulutus- ja uravalintojen tekemisestä ovat Niemen (2012) mukaan yläkoulun alussa oppilaille vieraita. Niemi toteaa, että oppilaita tulisi motivoida tavoitteellisuuteen yläkoulun alussa ja että urasuunnittelun keskeiset osa-alueet tulisi tehdä ohjattaville heti tutuksi. (Niemi 2012, 65.)

Väyrynen (2011) mainitsee oppilaan ja opinto-ohjaajan olevan *koulu yhteisössä* niin sanotulla näköalapaikalla. Tämä tarkoittaa oppilaanohjaajan itsenäistä toiminnan asemaa, jossa oppilaanohjaaja on vuorovaikutuksessa monien eri tahojen kanssa. Nämä eri tahot muodostuvat muun muassa koulun johdosta, hallinnosta, opettajakunnasta, koulun muusta henkilökunnasta ja oppilaista sekä heidän vanhemmistaan. Oppilaanohjaaja on samaan aikaan hyvin erilaisten viestien, vaatimusten sekä odotusten keskiössä ja tarvitsee hyvää kykyä suhteuttaa

nämä viestit toisiinsa – unohtamatta omaa asiantuntijuutta tai ohjauksen arvopohjaa. (Väyrynen 2011, 117.)

Niemi toteaa oppilaan- ja opinto-ohjaajien olevan institutionaalisessa tehtävässään linkki koulun ja oppilashuollon toimijoiden, koulutusjärjestelmän, työelämän sekä ohjaukseen liittyvien yhteistyökumppaneiden välillä. Pattersonin mukaan oppilaan- ja opinto-ohjaajien pieni määrä koulu yhteisöissä vähentää heidän vaikutusmahdollisuuksiaan opettajiin verrattuna. Koulun johdon näkemys ohjauksesta vaikuttaa osaltaan oppilaan- ja opinto-ohjaajan roolin määrittelemiseen sekä siihen, miten heidän tehtävänsä painottuvat. (Niemi 2016, 13; Lairio & Puukari 1999, 31; Lairio & Penttinen 1993.)

### 3.5 Holistinen opiskelijakeskeinen ohjausmalli

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2004, 23; Opetushallitus 2014) mukaan ohjaus määritellään *osaksi opiskelun yleistä tukea*. Oppilaanohjaajan työnkuvaan kuuluu toimiminen osana moniammatillista oppilashuoltotyötä. Suomessa moniammatillisuutta, -alaisuutta, monitoimijaisuutta ja työnjakoa käsittelevä ohjausteoreettinen keskustelu liittyy holistiseen opiskelijakeskeiseen ohjausmalliin. (Nissilä 2013, 124; Watts & Van Esbroeck 1998.) Holistisen oppilaskeskeisen ohjausmallin avulla muodostetaan kokonaiskuva perusopetuksessa tapahtuvasta ohjauksesta (Niemi 2016, 22). Holistinen ohjausmalli vaikuttaa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden oppilaanohjaukseen liittyvän osuuden taustalla, ja sillä jäsennetään ohjauksen suhdetta opetustyöhön.

Holistisen opiskelijakeskeisen ohjausmallin (Watts & Van Esbroeck 1998, 23) keskiössä on mallin nimen mukaisesti oppilas tai opiskelija. Ohjausmallin lähtökohtana on, että sitä toteutetaan porrastetusti ja että siihen osallistuvat organisaatioissa toimivat eri ohjauksen asiantuntijat. Mallissa keskitytään sekä *ohjausasiiantuntijuuden kolmitasoiseen määrittelyyn* opiskelijoiden ohjaustarpeiden näkökulmasta että ohjauksen työnjakoon ja saavutettavuuteen. Holistisessa ohjausmallissa ohjaustoiminta on jaettu kolmeen sektoriin, joita ovat 1) oppilaan ja opiskelijan kasvun- ja kehityksen tukeminen, 2) opintojen ohjaus sekä 3) ura- ja elämänsuunnittelun ohjaus. Nissilän mukaan opiskelijan ohjaustarpeet liittyvät oppimiseen

ja opiskeluun, urasuunnitteluun sekä laaja-alaisempaan tarpeeseen ”määritellä uudelleen käsitystä itsestä, arvioida omaa kokonaisu-elämää sekä muuttaa totunnaisia elämäntapoja”. Ohjausmallin taustalla on ajatus siitä, että opettajien osallisuus on opiskelijoiden ohjauksessa tärkeää. (Watts & Van Esbroeck 1998; Lairio & Puukari 1999, 29; Kasurinen 2004, 41; Nissilä 2013, 124.)

Van Esbroeck (2002, 2008) on esitellyt kaksi versiota oppilaskeskeisestä ohjausmallista. Van Esbroeckin ensimmäisessä versiossa (2002, 58–59) oppilaskeskeisen ohjausmallin ohjaustyö on jaettu kolmeen tasoon. Ensimmäisessä tasossa ovat oppilaan kanssa päivittäin tekemisissä olevat aineenopettajat ja ohjaajat. Toisella tasolla ovat ensimmäistä tasoa tukevat ohjauspalvelut, joiden keskeisiä toimijoita ovat oppilaanohjaajat, terveydenhoitajat, kuraattorit ja koulupsykologit. Nämä kaksi tasoa toimivat yhteistyössä moniammatillisesti sekä yhteistyössä eri toimijoiden välillä. Toisessa versiossa (Van Esbroeck 2008, 38–40) malli jakaantuu myös kolmeen sektoriin: oppilaiden persoonallisen kasvun tukemiseen, uraohjaukseen ja oppimisen tukemiseen. Tässä ohjausmallissa perhettä, ystäviä ja epävirallista tukea kuvataan lähimpänä ja merkittävimpana tuen tasona. Mallissa korostuvat heidän roolinsa osana oppilaan ura- ja koulutusvalintoja. Tässä mallissa kuvataan erikseen ohjauksen ammattilaisten ohjaustasot. Ensimmäisellä ammattilaisten ohjaustasolla ovat oppilaiden kanssa tiiviimmin tekemisissä olevat ohjaajat. Toisen ja kolmannen asiantuntijataso toimijat ovat tukemassa ensimmäisen tason ammattilaisia ohjaustyön toteuttamisessa. Ensimmäisen tason ammattilaisten on tarkoitus tukea oppilaita kaikilla ohjauksen sektoreilla. Niemen (2016) mukaan Van Esbroeck (2008) kritisoi toisen oppilaskeskeisen ohjausmallin kautta ohjauspalveluiden hajanaisuutta. (Niemi 2016, 22, 146.)

Holistisessa mallissa kuvattuun oppilaan kasvun ja kehityksen tukemiseen kuuluu psykososiaalinen tuki sekä oppilaitoksissa toteutettava moniammatillinen yhteistyö. Oppilashuoltotyö nähdään nyky-yhteiskunnassa ennalta ehkäisevänä ja korjaavana toimintana. Kasurisen (2004) mukaan oppilashuoltotoiminnan ja psykososiaalisen tuen kehittäminen vaatii toimiakseen koko oppilaitoksen toimintakulttuurin tarkastelua. Toimiva koulun toimintakulttuuri edellyttää luottavaa ja turvallista ilmapiiriä kouluyhteisön jäsenten välillä. Yhtenevä näkemys ohjaustoimijuudesta ja sen tehtävistä kouluyhteisössä koetaan Kasurisen mukaan ohjauksen kehittämisen kannalta oleellisiksi. (Kasurinen 2004, 42–43.)

Holistinen opiskelijakeskeinen ohjausmalli kytkeytyy laajempaan kysymykseen eri ammattiryhmien yhteistyöstä opiskelijoiden opintojen tukena. Vanhalakka-Ruohon (2007) mukaan moniammatillisuuden sijaan olisi oleellisempaa puhua *monitoimijaisuudesta*, jolloin ohjauksen toimijoihin voitaisiin sisällyttää myös vanhemmat ja opiskelijatoverit. (Nissilä 2013, 125.) Atjonen, Mäkinen, Manninen ja Vanhalakka-Ruoho (2010) korostavatkin relationaalista toimijuutta, jossa keskeistä on selkeyttä ja uudelleen määritellä oman asiantuntijuuden rajat käsillä olevan ongelman ratkaisemiseksi. Yhteinen keskustelu ja toiminta ovat avainasemassa, kun pyritään lisäämään realistista ymmärrystä siitä, milloin on tarpeellista tehdä yhteistyötä toisen alan asiantuntijan kanssa. Keskeistä tutkijoiden mukaan on näkemys toisesta asiantuntijasta voimavarana ja yhteistyökumppanina ohjaustyössä. (Nissilä 2013, 125.)

## 4 REHTORI OPPILAITOKSEN JOHTAJANA

### 4.1 Oppilaitoksen johtaminen

Suomalaisen opetus- ja koulutusalan erityislainsäädännön mukaan oppilaitoksella on oltava oppilaitoksen toiminnasta vastaava rehtori. Koulutusorganisaation johtamiselle ominaista ovat moraalinen perusta ja moniulotteiset tehtävät. Rehtorit ovat peruskoulutukseltaan opettajia, joten Ahonen (2008) ja Rajakaltio (2012) toteavat opettajuuden olevan osa rehtorin ammatillista identiteettiä. Rehtorin tulee koulun johtajana toimia lainsäädännön ja sen mukaisten opetussuunnitelmien edellyttämällä tavalla. Koulutuksen järjestäjän tehtävänä on (Souri 2009) luoda edellytykset säädösten mukaiselle toiminnalle ja arvioida toiminnan toteutumista. Mikäli edellytykset koulun säädösten edellyttämälle toiminnalle eivät toteudu, tulee rehtorin reklamoida koulutuksen järjestäjää. (Alava, Halttunen & Risku 2012, 14; Rajakaltio 2012, 106–107.)

Nykypäivän oppilaitosjohtaminen ja rehtorin työ ovat moniulotteisia. Niillä vaikutetaan väistämättä merkityksellisen ja tasa-arvoisen koulutuksen kehittämiseen. *Oppilaitosjohtamista, opetusta ja ohjausta* toimintana yhdistävät niiden mahdollisuudet edistää koulutusjärjestelmän toimivuutta, työvoiman uusiutumista sekä kansalaisten hyvinvointia. Samat yhteiskunnalliset, poliittishallinnolliset ja ideologiset kehityskulut ovat vaikuttaneet niin oppilaitosjohtamiseen kuin ohjauksen kehittämiseen. Nykänen (2010, 40) toteaa, että johtamisella vaikutetaan suoraan opettajien ja ohjaajien työmotivaatioon, osaamisen kehittämiseen sekä työympäristöön ja -ilmapiiriin. (Nykänen 2010, 39–40; Honkanen 2012.)

Tänä päivänä rehtorin työhön kohdistuu erilaisia odotuksia ja muospaineita, jotka vaikuttavat rehtorin työskentelyyn. Oppilaitosjohtamista ja rehtoreita käsittelevän kirjallisuuden ja tutkimusten valossa voidaan todeta, että rehtoreiden työnkuva on muuttunut aiempaa laajemmaksi. Oman koulun johtamisen lisäksi rehtoreiden tulee huomioida erilaiset yhteiskunnalliset muospesessit. (Ahonen 2001, 15; Honkanen 2012.) Tutkijoiden mukaan rehtorius olisi hyvä nähdä käsitteenä, joka sisältää rehtorin suorittamien työtehtävien lisäksi rehtorin koko todellisuuden. (Honkanen 2012, 10, 39.)

Honkanen viittaa Karikosken (2009) väitöskirjatutkimukseen, jonka mukaan arjen pyörittäminen erilaisten hallinnollisten tehtävien ohella veivät rehtoreiden työajasta suurimman osan. Toiseksi eniten aikaa kului opettajien kanssa kommunikointiin, mikä Karikosken tutkimuksen mukaan vei keskimäärin viidenneksen rehtoreiden kokonaistyöajasta. Rehtorin työ oppilaitoksen esimiehenä on hyvin itsenäistä, ja koulumaailman hektisyyden vuoksi rehtori ei välttämättä pääsee käyttämään koko kapasiteettiaan. (Honkanen 2012, 33–34, 37.)

Hämäläinen ym. (2002, 120) ovat esittäneet Sergiovannin (1991) mukaan määrittelyn, jonka mukaan *pätevä rehtorius muodostuu* 1) hallinnon ja talouden asiantuntijuudesta, 2) kasvatuksen ja opetuksen asiantuntijuudesta sekä 3) ihmisten johtamisen asiantuntijuudesta (Honkanen 2012, 32–33). Hallinnon ja talouden asiantuntijuus edellyttävät säädösten ja taloudenpidon tuntemusta, kykyä laatia lukujärjestyksiä, kykyä hallita yksityiskohtia sekä kykyä koulun muun toiminnan organisoimiseen. Rehtorin tulee olla selvillä sekä koulun perustehtävistä että pedagogiikan ajankohtaisuudesta toimiakseen kasvatuksen ja opetuksen asiantuntijana. Ihmisten johtamisen asiantuntijana rehtorilta edellytetään hyviä vuorovaikutustaitoja ja kykyä sovitella mahdollisia ristiriitatilanteita. (Honkanen 2012, 32–33.) Oppilaitoksen johtaminen tulisi nähdä hallinnollisen johtajuuden lisäksi tietoon perustuvana ja pedagogisena johtamisena (Pohjonen 2012, 5).



## 4.2 Pedagoginen johtaminen

Koulun perustehtävän, opetuksen ja kasvatuksen eli pedagogiikan, vuoksi rehtorin johtamistapa eroaa tavoista, joilla muita organisaatioita johdetaan (Isotalo 2014, 49). Ursinin (2012) mukaan pedagogisen johtamisen käsitteeseen liittyy pyrkimys, joka korostaa rehtorin pedagogista vastuuta. Hallinnolliseen johtamiseen verrattuna pedagoginen johtaminen voidaan määritellä toiminnaksi, joka on osa koulun opetustoiminnan järjestämistä sekä sen valvomista ja ohjaamista. Opetushallituksen (2013) mukaan keskeistä rehtorin pedagogisessa johtamisessa on ”opetussuunnitelman, toimintakulttuurin, visioiden ja strategioiden sekä perustehtävän täsmentämisen, toteuttamisen ja arvioinnin johtaminen”.

Ursin (2012, 88) viittaa Hellströmiin (2010), jonka mukaan *pedagoginen johtaminen* tarkoittaa *pedagogiikan johtamista* sekä *pedagogisesti johtamista*. Hellström toteaa, että pedagogiikan johtaminen tarkoittaa pedagogisten toimintojen johtamista, joita ovat esimerkiksi konkreettiset opetus- ja kasvatustilanteet. Pedagogisesti johtaminen puolestaan on johtamistoimintaa, jonka arvojen ja päämäärien nähdään olevan pedagogisia. Isotalo (2014) määrittelee väitöskirjatutkimuksessaan pedagogisen johtajuuden (educational leadership) koulun asiantuntijayhteisössä ”kyvyksi ohjata työntekijöitä kohti yhteistä päämäärää määrittelemällä ja toimeenpanemalla visiot, tavoitteet ja strategiat yhdessä sekä kyvyksi ylläpitää positiivista vuorovaikutusta, joka mahdollistaa vision ymmärtävän tulkinnan”. (Isotalo 2014, 49; Ursin 2012, 82, 88; Opetushallitus 2013.)

Opetustoiminnan johtaminen on laaja-alaista pedagogista johtamista, jolla vaikutetaan opetustoimintaan ja opetustoiminnan järjestämiseen. Laajan pedagogisen johtamisen onnistumiseksi tarvitaan myös jaettava johtamista, jolla tarkoitetaan koko koulun henkilökunnan osallistamista yhteisiin asioihin ja päätöksentekoprosesseihin. Laaja-alaisen pedagogisen johtamisen toiminnan ydintarkoituksena on taata oppilaiden ja kouluyhteisön optimaalinen oppiminen, kasvu ja kehitys. Pedagogista johtamista voidaan kuvailla kokonaisvaltaiseksi johtamiseksi, jossa yhdistyvät asioiden, tietämyksen ja ihmisten johtaminen. Pedagogisen johtamisen lähtökohtana nähdään opetuksen arvioiminen ja opetustyön parantaminen.

Rehtorin tulee ymmärtää työssään laaja-alaisen pedagogisen johtamisen kokonaisuus, sillä jokaisella päätöksellä on sekä suoria että epäsuoria vaikutuksia kouluympäristöön.

Pedagogisen johtamisen voidaan nähdä hyödyntävän ihmisten erilaisuutta, innovatiivisuutta ja yhteisöllisyyttä. Pedagogisella johtamisella varmistetaan opetussisältöjen, opetusmenetelmien, oppimisympäristöjen ja työelämävastaavuuden ajantasaisuus. Siihen sisältyvät opetustoiminnan ja oppimista ohjaavan henkilöstön osaaminen ja lainmukaisuus. (AMKE 2011-2012; Honkanen 2012, 29; Isotalo 2014, 49, 52; Opetushallitus 2013.)

## 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

### 5.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset

Rehtoreiden yhtenä tehtävänä on koulun oppilaanohjaustoiminnan johtaminen. Rehtoreita peruskoulun ohjaustoiminnan johtamisen viitekehyksessä on tutkittu hyvin vähän.

Tämän tutkimuksen tavoitteena on kuvailla rehtoreiden näkemyksiä ohjaustoiminnasta ja ohjaustoiminnan johtamisesta peruskoulussa. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, miten peruskoulun rehtorit kuvaavat ohjaustoiminnan johtajina ohjausta, oppilaanohjausta ja perusopetuksen opetussuunnitelmauudistusta, erityisesti ohjauksen kannalta. Tutkimuksessa selvitetään edellä mainittuja ilmiöitä, joiden kautta tarkasteltuna rehtoreiden toteuttamaa ohjaustoiminnan johtamista voidaan kuvailla kokonaisvaltaisemmin.

Tutkimuskysymykset muodostuivat seuraaviksi:

- 1. Miten rehtorit kuvaavat oppilaanohjausta perusopetuksen perusteiden opetussuunnitelmauudistuksessa?*

Opetussuunnitelman perusteet määrittävät peruskoulussa toteutettavaa oppilaanohjaustoimintaa. Ensimmäinen tutkimuskysymys rajaa rehtoreiden tarkastelua opetushallituksen määrittämien opetussuunnitelmien merkityksestä. Tutkimuskysymyksen tarkoituksena on tuoda esille perusopetuksen perusteiden opetussuunnitelmauudistuksen merkitystä, erityisesti ohjauksen kannalta. Tutkimuskysymyksessä huomioidaan opetussuunnitelmien 2004 ja 2014 samankaltaisuuksia ja/tai eroavaisuuksia ohjaukseen liittyen.

## 2. *Miten rehtorit kuvaavat ohjausta ja oppilaanohjausta peruskoulussa?*

Toisen tutkimuskysymyksen tarkoituksena on tuoda esille rehtoreiden näkemyksiä peruskoulussa tapahtuvasta ohjaustoiminnasta. Ohjaustoimintaa tarkastellaan ohjauksen ja oppilaanohjauksen perspektiiveistä, ja se sisältää oppilaanohjaajan työn tarkastelua.

## 3. *Miten rehtorit kuvaavat omaa rooliaan ohjaustoiminnan johtajina?*

Kolmannen tutkimuskysymyksen tarkoituksena on tuoda esille rehtoreiden näkemyksiä omasta toiminnastaan osana ohjaustoimintaa ja ohjaustoiminnan johtamista.

## 5.2 Laadullisen tutkimuksen kohdejoukko, aineistonkeruu ja aineistonkeruun eettisyys

Tutkimukseni kohdejoukon muodostivat kuuden peruskoulun rehtorin haastattelut. Ennen empiirisen aineiston keruuta asetin tutkimukseni kohdejoukolle muutamia kriteereitä. Ensimmäinen kriteeri oli, että tutkijana en etukäteen tiennyt, tuntenut tai ollut tavannut haastateltavia. Toisena kriteerinä oli, että rehtoreiden tuli työskennellä yläkoulun rehtoreina, ja toiveena oli, että rehtorit olisivat eri puolilta Suomea. Näiden ajatusten mukaan aloin etsimään haastateltavia. Aloitin etsimisen selaamalla eri paikkakunnilla olevien koulujen nettisivuja. Kiinnitin huomioni siihen, oliko koulun sivuilla mainittu oppilaanohjausta ja olivatko rehtoreiden yhteystiedot helposti löydettävissä. Haastateltavia etsiessä hypotesina oli, että haastatteluun suostuvat todennäköisesti ne rehtorit, joilla on riittävästi tietämystä tutkimukseni aihepiiristä.

McLeodin (2011) mukaan laadullisen tutkimuksen metodit antavat mahdollisuuden tutkia ihmisten välisen sosiaalisen maailman monimutkaisia ilmiöitä. Parhaiten se onnistuu tutkimalla ihmisten käsityksiä ja niitä merkityksiä, joita ihmisten erilaiset perspektiivit tuottavat. Tilastollisten yleistysten sijaan tämän laadullisen haastattelututkimuksen kautta pyrittiin ymmärtämään rehtoreiden näkemyksiä syvällisemmin. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 58–59; Tuomi & Sarajärvi 2018; McLeod 2011.)

Lähetin sähköpostia reilulle kahdellekymmenelle yläkoulun rehtorille eri puolille Suomea. Sähköpostiviestissä esittelin itseni tutkijana sekä tutkimukseni aihepiirin. Lisäksi kerroin tutkimushaastattelujen luonteesta, tutkimushaastattelun kestosta- ja mahdollisesta toteutusajankohdasta. Mainitsin, että haastattelut voidaan toteuttaa kasvokkain tai Skype-yhteyden avulla. Rehtoreille lähetetty tutkimushaastattelupyyntö on esitetty tämän tutkimuksen lopussa kohdassa LIITE 1.

Tutkimuksen toteuttamiseen liittyvät vahvasti eettiset perusteet ja hyvä tieteellinen käytäntö, joten informoin tutkimukseen osallistuvia rehtoreita tarkoituksenmukaisesti. Tutkimukseen osallistumisen tulee olla vapaaehtoista ja tutkittavien yksityisyyttä on suojeltava. Osallistujien tulee saada riittävästi tietoa tutkimuksesta ja sen tarkoituksesta. Tutkimukseen osallistuvilla on oikeus keskeyttää tutkimukseen osallistuminen tutkimushaastattelun aikana, tai missä vaiheessa tahansa. Tutkimustietoja ei tule luovuttaa ulkopuolisille, ja niitä tulee käyttää vain tämän tutkimuksen tarkoituksiin. Ennen haastattelujen toteuttamista kävin läpi edellä mainitut tutkimuseettiset periaatteet erikseen jokaisen haastateltavan kanssa. Noudatin yleisiä tutkimuseettisiä periaatteita kaikissa tämän tutkimuksen vaiheissa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 125, 127, 132–133 ks. Suomen Akatemian tutkimuseettiset ohjeet 2008; Ruusuvoori & Tiittula 2005, 14, 17–18; TENK 2018, 2–3.)

Ensimmäisen sähköpostin lähetettyäni sain vastausviestin kahdelta rehtorilta. Sovin heti heidän kanssaan haastatteluajankohdat, ja kerroin lisää tutkimuksesta sekä tutkimushaastattelun teemoista. Lisäksi kerroin haastattelujen nauhoittamisesta litterointia ja aineiston analyysiä varten. Haastattelujen toteutustavaksi sovittiin Skype-yhteys, sillä rehtorit olivat Etelä- ja Länsi-Suomessa, ja minä tutkijana Itä-Suomessa. Noin viikon kuluttua lähetin uuden sähköpostikierroksen rehtoreille. Sain muutamia kielteisiä vastauksia paremman tutkimusonnen kera, joten päätin ottaa yhteyttä puhelimella niihin rehtoreihin, jotka eivät olleet vastanneet sähköpostiviestiin.

Useamman puhelukierroksen jälkeen minulla oli kasassa kaikkien kuuden haastattelun ajankohdat. Ennen haastateltavien etsintää olin koonnut tutkimushaastattelun teemarungon ja muodostanut tutkimushaastattelukysymykset. Teemat sekä kysymykset olin muodostanut tutkimukseni teoriaan peilaten siten, että jokaiselle tutkimusteemalle löytyi vastaavuus

tutkimukseni teoriasta. Ennen haastattelujen varsinaista toteuttamista esittelin kaikille haastatteluun suostuneille rehtoreille tutkimukseni tavoitteen ja teemahaastattelun teemat.

Tutkimushaastatteluun osallistui kuusi yläkoulun rehtoria kuudelta eri paikkakunnalta. Paikkakunnat olivat eri puolilla Suomea, joten sain tutkimustani varten näkemyksiä kaukana toisistaan sijaitsevien paikkakuntien rehtoreilta. Tässä tutkimuksessa en mainitse nimeltä paikkakuntia, sillä haluan varmistaa, etteivät rehtorien henkilöllisyydet paljastu. Paikkakunnilla ei sinänsä ole merkitystä, kun mietitään rehtoreiden näkemyksiä, mutta toisaalta paikkakunta voi vaikuttaa ohjaustoiminnan kannalta olennaisiin tarpeisiin. Tässä tutkimuksessa ei kiinnitetä huomiota paikkakuntien vertailuun, vaikka toisaalta on kiinnostavaa, miten eri puolilla Suomea toimivien koulujen rehtorit ajattelevat ohjaustoiminnan johtamisesta.

Tutkimukseni tulososuudessa esitän suoria lainauksia rehtoreiden haastatteluista, jotta lukija voi seurata tekemiäni tulkintoja. En ole muokannut rehtoreiden haastatteluista mitään: en käytettyjä sanoja, murrepiirteitä tai puhetapaa, joten paikkakuntien esittelyt voisivat myös tässä mielessä vaarantaa identiteettisuojaan. Rehtoreita haastatellaan oman ammattinsa edustajina, joten on erityisen tärkeää kiinnittää huomiota yksityisyydensuojaan liittyviin kysymyksiin.

Tutkimukseni raportoinnissa olen poistanut kaikki mahdolliset tunnistetiedot. Rehtoreita kuvataan haastatteluissa lyhenteillä R1–R6. Lyhenteiden numerojärjestys ei kerro haastattelujen ajankohtien järjestyksestä, sillä osa haastatteluiden sovitusta ajankohdista vaihtui tutkimusprosessin aikana. Tutkimushaastattelut toteutin kokonaisuudessaan marraskuun 2018 ja helmikuu 2019 välisenä aikana. Kaikki haastattelut nauhoitin Skype-puhelun tallennusmahdollisuuden avulla. Haastateltavat saivat valita, toteutettiinko haastattelu video- vai äänipuheluna. Kolme haastattelua toteutettiin videopuheluna, kaksi äänipuheluna, ja yksi haastattelu vaihdettiin kesken nauhoituksen videopuhelusta äänipuheluksi. Haastatteluiden kestot vaihtelivat 41–62 minuutin välillä. Teemahaastattelun temarunko on liitteenä tutkimuksen lopussa kohdassa LIITE 2. (Ruusu vuori ja Tiittula 2005, 14, 17–18; Tuomi & Sarajarvi 2009; TENK 2018, 2–3.)

### 5.3 Tutkimusmenetelmänä puolistrukturoitu teemahaastattelu

Tutkimushaastattelu eroaa arkipäivän keskustelusta institutionaalisuuden vuoksi. Haastatteluun on ryhdytty tutkijan aloitteesta. Haastattelijan tehtävänä on haastatteluun osallistuvan kuuleminen ja tavoitteena on kerätä tietoa haastateltavalta. Haastattelut liittyvät haastattelun kohteeksi valittuihin asioihin, käsityksiin ja ilmiöihin, ja ne määrittyvät lähtökohtaisesti tutkimuksen viitekehystä. Tässä tutkimuksessa haastattelujen teemat rakentuivat tutkimukseni teorian pohjalta, mitä Hirsjärvi & Hurme (2001, 66) suosittelevat.

Haastattelussa haastateltavalla on vastaajan ja tiedonantajan rooli. Haastattelijan tehtävänä on ohjata keskustelua ja fokusoida sitä tiettyihin teemoihin. Institutionaalisuus korostuu haastattelijan tekemässä nauhoituksessa eli tallennuksessa haastattelusta. Haastattelua ei voida nähdä pelkkänä neutraalina tiedonsiirtona, joten haastattelu on aina vuorovaikutustilanne. (Ruusuvuori & Tiittula 2017, 46–47; Hyvärinen 2017, 13, 16, 20, 22; Kuula & Tiittinen 2010, 449; Ruusuvuori & Tiittula 2005, 22–23.)

Hyvärisen (2017) mukaan haastatteluja on luokiteltu strukturoituihin, puolistrukturoituihin ja strukturoimattomiin haastatteluihin. Käytännössä kuitenkin jokainen laadullinen haastattelu on strukturoitu jollain tasolla, sillä tutkijan tulee tietää vähintään haastattelun aihe. Suomessa yleiskäsitteeksi on muodostunut Hirsjärven ja Hurmeen (1979) käyttämä termi *teemahaastattelu*, jossa tutkija määrittää haastattelun keskeiset teemat. Teemahaastattelua toteutettaessa on mietittävä, pääsevätkö haastateltavat vaikuttamaan teemojen painottumiseen. Tässä tutkimuksessa määrittelin etukäteen haastattelujen teemat, mutta haastatteluiden teemajäsennykset vaihtelivat eri haastattelujen välillä, haastateltavien mukaan. Myös Josselson (2013) ja Kvale (2007) pitävät joustavaa reagointia hyvänä haastattelun tapana. Oleellista joustavassa haastattelutavassa on reagoiminen haastateltavan puheeseen, suuntaamalla haastattelua haastateltavan esiin nostamiin teemoihin, käsitteisiin ja kielikuviin. (Hyvärinen 2017, 20–22; Metsämuuronen 2006, 115.)

Hirsjärven ja Hurmeen (2001, 48) mukaan metodologisesti teemahaastattelussa korostuvat ihmisten tulkinnat asioista sekä heidän asioille antamat merkitykset. Huomioitavaa on, että merkitykset syntyvät vuorovaikutuksessa. Laadullisen tutkimuksen perinteisiin kuuluvat kysymykset haastatteluiden yhdenmukaisuudesta. Tässä teemahaastattelussa edettiin etukäteen

valittujen teemojen ja niihin liittyvien kysymysten välimaastossa. Rehtoreiden haastattelussa käsiteltiin viittä eri teemakokonaisuutta, mutta kysymysten esittämistapa sekä kysymysten muodot vaihtelivat. Tutkimushaastatteluiden toteutuksen sekä nauhoituksen jälkeen litteroin haastattelut sanasta sanaan Word-tiedostoon. Litteroitua aineistoa kertyi yhteensä 59 sivua rivivälillä 1, fonttikoolla 12. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 48; Tuomi & Sarajärvi 2009, 72–77.)

Seuraavassa taulukossa (taulukko 1.) jäsenän tutkimuksen teoreettisesta viitekehyksestä muodostetut tutkimustehtävää kuvaavat konkreettiset ja teoreettiset käsitteet teemahaastattelujen teemoissa.



TAULUKKO 1. Teoreettisen viitekehyksen keskeiset käsitteet teemahaastattelun teemoissa

TUTKIMUSKYSYMYKSET	KESKEISET KÄSITTEET	TEEMAHAASTATTELUN TEEMAT
1. Miten rehtorit kuvaavat oppilaanohjausta perusopetuksen perusteiden opetussuunnitelmauudistuksessa?	Institutionaalinen toiminta Pedagoginen dokumentti Ohjaussuunnitelma Ohjaustyön sisällölliset tavoitteet Sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys	Opetussuunnitelmauudistus Ohjaus ja oppilaanohjaus Oppilaanohjaajan rooli ohjauksessa Koko koulu ohjaa -periaate
2. Miten rehtorit kuvaavat ohjausta ja oppilaanohjausta peruskoulussa?	Ohjaus- ja oppilaanohjaus toimintana ja menetelmänä Pedagogiikka Ohjausympäristö Ohjaustyön sisällölliset tavoitteet Holistisuus Yhteisöllisyys Oppilaanohjaajan työ: päätöksentekoon valmistava prosessi Ammatti- ja urapohdinta Dialoginen vuorovaikutus Elinikäinen ohjaus Toimijuus Ohjaustyön jaettu asiantuntijuus Kognitio Itsetuntemus	Opetussuunnitelmauudistus Ohjaus ja oppilaanohjaus Koko koulu ohjaa -periaate Oppilaanohjaajan rooli ohjauksessa
3. Miten rehtorit kuvaavat omaa rooliaan ohjaustoiminnan johtajina?	Rehtorin johtajuus Oppilaitos johtaminen Koulu yhteisö Ohjausresurssit Pedagoginen johtaminen Laaja-alainen pedagoginen johtaminen	Rehtorin työhistoria ja urapolku - johtamisen muodot Koko koulu ohjaa -periaate Ohjaus ja oppilaanohjaus Opetussuunnitelmauudistus Oppilaanohjaajan rooli ohjauksessa

## 5.4 Aineiston analyysi

Sisällönanalyysi on laadullisen tutkimuksen perusmenetelmä, jonka avulla voidaan analysoida tekstimuodossa olevaa materiaalia. Tarkoituksena on pyrkiä muodostamaan tiivistetty ja selkeä kuvaus tutkittavasta ilmiöstä. Eskolan (2001; 2007) esittämän jaottelun mukaan sisällönanalyysin tyypit voidaan jakaa kolmeen luokkaan: aineistolähtöiseen, teorialähtöiseen ja teoriaohjaavaan sisällönanalyysiin, joiden erottavana tekijänä on analyysin päättelyprosessin muoto. Grönforsin (1982) sekä Grönforsin ja Vilkan (2011) mukaan sisällönanalyysillä kerätty aineisto saadaan järjestetyksi johtopäätösten tekoa varten, mutta se ei ole sama asia kuin tutkimuksen tulokset. Myös Parkerin (2005) mukaan laadullinen analyysi on sarja tulkintoja, jotka ovat avoimia kysymyksille ja ajatuksille. Tulosten muodostaminen vaatii tutkijalta mielekkäiden johtopäätösten tekemistä. Tutkimuksen tekijän on itse tuotettava analyysinsä, jolloin haasteeksi muodostuu esittämisen tapa, joka vakuuttaa lukijan tutkimuksen uskottavuudesta. Parker toteaa lukijaa puhuttelevan raportointitavan mahdollistavan myös lukijan muodostamaan uusia ajatuksia ja kysymyksiä aineistosta. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 83–112; Tuomi & Sarajärvi 2018, 108–110; Ruusuvoori, Nikander & Hyvärinen 2010, 11–12; Parker 2005.)

Tässä tutkimuksessa empiirisen aineiston analyysimenetelmänä käytin teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä. Lähtökohdiltaan teoriaohjaava sisällönanalyysi etenee aineiston ehdoilla, mutta teoriaohjaavassa analyysissä teoreettiset käsitteet tuodaan valmiina, niin sanotusti ”ilmiöstä jo tiedettynä”. Hämäläinen (1987), Strauss & Corbin (1990, 1998) ja Atkinson et. al (2000) toteavat laadullisen aineiston käsittelyn perustuvan loogiseen päättelyyn ja tulkintaan. Aluksi aineisto pilkotaan osiin, jonka jälkeen aineistoa on helpompi käsitteellistää ja koota uudestaan loogiseksi kokonaisuudeksi. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 114.) Aineiston analyysivaiheen aloitin haastattelujen litteroimisella. Haastattelut litteroin huolellisesti sanasta sanaan. Litteroinnin jälkeen luin aineistoa läpi useampaan kertaan. Lukemisen ohella muodostin yleisiä huomioita haastatteluista, tarkastelemalla aluksi haastatteluista haastattelujen teemojen mukaan. Haastattelun teemat olin muodostanut suhteessa tutkimukseni viitekehykseen, joten aloin luokitella aineistoa tutkimusteemojen pohjalta. Aloin tiivistää ja pelkistää eli *reduoida* aineistoa teemoittain. Tiivistin tekstiä käymällä läpi aineistoa haastatteluteema kerrallaan. Kirjoitin kaikki havainnot ja tiivistykset erilliseen Word-tiedostoon. Lopulta

minulla oli viisi erillistä tiedostoa, johon olin ryhmitellyt eli *klusteroinut* rehtoreiden haastattelut haastattelujen teemojen mukaan. (Tuomi & Sarajärvi 2009; 2018.)

Muodostamiani ryhmittelyjä tarkastelemalla huomasin, että jokaisen ryhmittelemäni haastatteluteeman sisällöissä toistuivat kolme teemaa, jotka olivat: rehtorin rooli, ohjaus ja oppilaanohjaus sekä opetussuunnitelmaudistus. Nimesin teemat alustaviksi pääkategorioiksi. Mielenkiintoista oli, että nimeämieni kategorioiden teemat kulkivat limittäin rehtoreiden puheissa, mutta erottuivat kuitenkin omiksi kokonaisuuksiksi. Päätin tarttua näistä aluksi teemaan *rehtorin rooli*. Myös Eskolan (2015, 197–198) mukaan analyysin tässä vaiheessa on oleellista kuvata aineiston mielenkiintoisimpia kohtia ja aloittaa analyysi antoisimmiksi arvioituista teemoista. Aloitin analyysin alusta, etsimällä haastatteluista *rehtorin rooliin liittyviä* samankaltaisuuksia ja/tai eroavaisuuksia. Ryhmittelin rehtorin rooliin liittyvät ilmaisut, joiden perusteella muodostin alaluokkia. Muodostin seuraavat osiot koko aineiston pohjalta:

- *Rehtorin rooli itsenäisenä toimijana*
- *Mihin rehtorilla ei ole aikaa (esim. oppiainekohtainen pedagoginen johtaminen)*
- *Rehtorin rooli suhteessa oppilaanohjaajaan*
- *Mihin ei puutu oppilaanohjaajan työssä (vain pari mainintaa)*
- *Rehtorin rooli suhteessa opettajiin (esim. yhteisiin sopimuksiin sitouttaminen, neuvominen)*
- *Rehtorin rooli suhteessa henkilökuntaan (samaa suuntaan toimiminen)*
- *Rehtorin rooli suhteessa oppilaisiin ja kouluyhteisöön*
- *Rehtorin rooli suhteessa muihin toimijoihin (hallinto, huoltajat)*

Näihin osioihin keräsin huomioita ja aineistokatkelmia, joiden perään merkitsin koodit R1–R6, jotta tiesin, kenen rehtorin haastattelusta mitkäkin asiat ja katkelmat olivat. Pelkistin aineistokatkelmia, jotta sain oleellisen informaation tiiviimmäksi. Osan aineistokatkelmista jätin alkuperäiseen muotoon kokonaiskuvaaja ajatellen. Merkitsin esimerkiksi R4+ tai esim. R2++, jos saman rehtorin sanoma katkelma sopi eri luokkiin, esimerkiksi rehtorin rooliin itsenäisenä toimijana, rehtorin rooliin suhteessa oppilaanohjaajaan, opettajiin tai vaikka molempiin. Tämän vaiheen pohjalta muodostin uusia alaluokkia ja niitä yhdistäviä yläluokkia. Alaluokkia yhdistäviä yläluokkia muodostui tässä vaiheessa useampia, joten päätin muodostaa *käsittekartan* samaa ilmiötä kuvaavista käsitteistä eli rehtorin roolista. Merkitsin fraasin *rehtorin rooli* käsittekartan keskelle ja kirjoitin rehtorin roolia kuvaavia käsitteitä aineistolähtöisesti.

Aluksi kirjoitin käsitekarttaan, että rehtorit kuvasivat asettavansa yleisesti ohjaustoiminnalle *tavoitteet*. Rehtorit kuvasivat mahdollistavan ohjausasioita ja kuvasivat ohjaustoiminnan kehittämistä. Rehtorin roolia suhteessa oppilaisiin ja opettajiin yhdistivät rehtorien kuvaukset ohjaavasta ja valmentavasta roolista. Oppilaanohjaajien suhteen rehtorit kuvasivat rooliaan vähemmän hierarkkisesti. Muiden toimijoiden suhteen rehtorit eivät kuvanneet rooliaan yhtä tarkasti, joten päätin analyysissä keskittyä rehtorin rooliin suhteessa keskeisiin toimijoihin: oppilaisiin sekä henkilökuntaan eli aineenopettajiin ja oppilaanohjaajiin. Tulkitsin, että yhdistävä tekijä oli, että näitä toimijoita kohtaan rehtorit kuvasivat yhteisiä ajattelutapoja eli rooliaan vuorovaikutteisena yhteistoimintana. Jatkoin käsitekartan muodostamista keräämällä huomioita vuorovaikutteisen yhteistoiminnan muodoista. Lopulta kaikki mahdolliset rehtorin rooliin liittyvät elementit yhdistin käsitteellistämisen kautta pääluokiksi. Pääluokat muodostin aineistoon peilaten, mutta käsitteiden kuvaamisessa hyödynsin teoreettista viitekehystä. Pääluokat nimesin seuraaviksi: *fasilitaattori, yhteistyön johtaminen, toimintakulttuuri, pedagoginen johtaminen ja toimenkuvien määrittelyn selkeys*. Kokoavaksi pääkategoriaksi jäsensin rehtorin roolin. Muodostamieni käsitteiden kautta rakensin kokonaiskuvauksen tutkimuskohteesta. Analyysiprosessin jokaisessa vaiheessa pyrin olemaan uskollinen tutkimusaineistolle, eli pidin fokukseni tutkittavien näkökulman ymmärtämisessä.

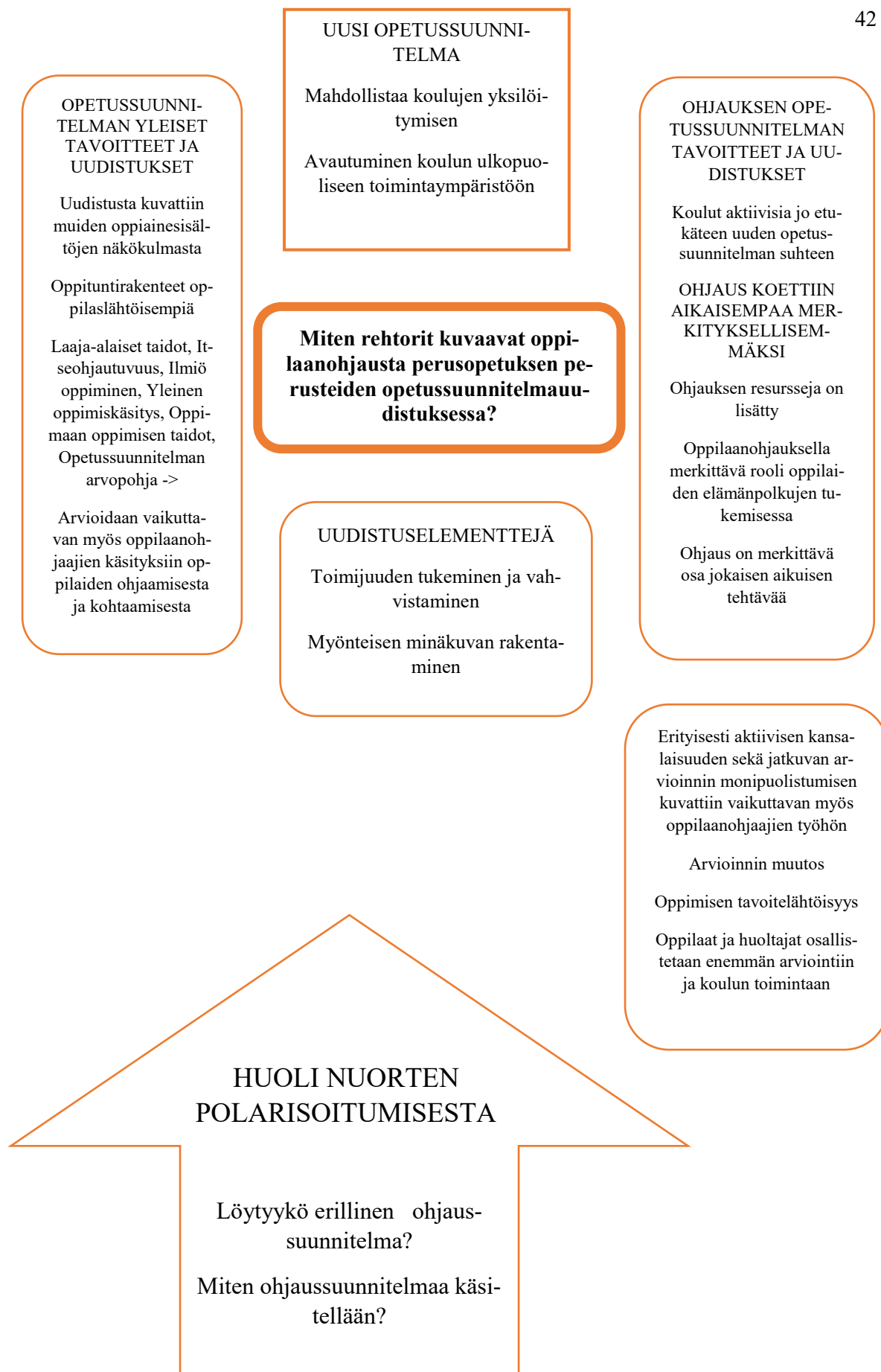
Rehtorin roolin tarkastelun jälkeen siirryin kahteen muuhun alustavaan pääkategoriaan: ohjaus ja oppilaanohjaus sekä opetussuunnitelmauudistus. Rakensin molemmista kategorioista käsitekartat. Toteutin analyysin samoilla periaatteilla näissä kategorioissa, jotka lopulta jäsensin kokoaviksi pääkategorioiksi. Tutkimukseni tutkimuskysymykset tarkentuivat ja muotoutuivat lopulliseen muotoonsa analyysin edetessä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 83–112; Tuomi & Sarajärvi 2018, 108–110, 114, 122–127; Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2010, 10–14.)

## 6 OHJAUSTOIMINTA JA OHJAUSTOIMINNAN JOHTAMINEN

Ensimmäisessä tulososuudessa vastataan ensimmäiseen tutkimuskysymykseen ja tarkastellaan rehtorin näkökulmasta perusopetuksen perusteiden opetussuunnitelmauudistusta erityisesti oppilaanohjauksen viitekehysessä. Toisessa tulososuudessa vastataan toiseen tutkimuskysymykseen ja kuvataan ohjausta ja oppilaanohjausta peruskoulussa rehtorin näkökulmasta. Kolmannessa tulososuudessa vastataan kolmanteen tutkimuskysymykseen ja muodostetaan rehtorin näkökulmasta tarkasteltuna kokonaiskuva rehtorin roolin monipuolisuudesta ohjaustoiminnan johtajana.

### 6.1. Perusopetuksen perusteiden opetussuunnitelmauudistus ohjauksen kannalta

Aluksi esittelen rehtoreiden näkemyksiä oppilaanohjauksesta opetussuunnitelmauudistuksessa kuviossa 1, jonka jälkeen kuvaan keskeisiä tuloksia.



KUVIO 1. Rehtoreiden näkemyksiä oppilaanohjauksesta opetussuunnitelmauudistuksessa

### Oppilaanohjauksen rooli opetussuunnitelmauudistuksessa ohjauksen kannalta

Rehtorit yhdistivät puheissaan *oppilaanohjauksen ja oppilaanohjaajan työn* samaksi asiaksi. Rehtoreiden haastatteluista kävi ilmi, että yleisesti oppilaanohjauksessa ei ollut isompaa keskeistä asiaa, joka olisi uuden opetussuunnitelman myötä muuttunut. Oppilaanohjaajien työn ei myöskään arvioitu muuttuneen. Oppilaanohjaajien kerrottiin olevan monitaitajia, ja oppilaanohjauksen kerrottiin tehneen tähänkin mennessä laajasti yhteistyötä kaikkien koulun opettajien, erityisopettajien sekä luokanohjaajien kanssa. Oppilaanohjauksen roolin ei kuvattu muuttuneen, sillä oppilaanohjaajien nähtiin olevan samalla tavalla edelleen mukana esimerkiksi arviointikeskusteluissa. Rehtorit kertoivat muuttumattomuuden johtuvan esimerkiksi siitä, että koulut ovat olleet jo etukäteen aktiivisia uuden opetussuunnitelman suhteen. Tämä tuli ilmi seuraavissa aineistokatkelmissa:

*”Mä en näe siinä kauheen isoa muutosta loppupeleissä, niin kun oppiaineen kannalta, se voi olla väärä käsitys tai sitten mä oon ollu niin tämmösten kehitysmishalusten opinto-ohjaajien kanssa töissä, että ne on aina ollu, niin kun tehny niin laaja-alaisesti sitä työtä, ja olleet valmiita yhteistyöhön eri aineenopettajien kanssa” R5*

*”Meiän edellinen perusopetuksen rehtori oli opinto-ohjaaja koulutukseltaan, et meillä hän kehitti sitä tosi paljon oman rehtoriutensa aikana---hän piti todella tärkeenä sitä oppilaanohjausta ja opon roolia koulussa, ja silloin se ehkä jo nostettiin siihen, mihin nyt ehkä uuden opsin myötä sitä on viety eteenpäin, että meiän koulussa se ei tuottanu mun mielestä muutoksia aikaisempaan, mutta en sit osaa sanoa yleisesti muissa kouluissa, että onko se muuttanut jotain” R3*

Rehtorit kertoivat, että oppilaanohjaajat tekivät työtään, niin kuin opetussuunnitelmaan oli kirjattu. Tuntijaollisesti oppilaanohjauksessa ei rehtoreiden mukaan ollut tapahtunut muutoksia. Kuitenkin esimerkiksi valinnaisaineiden eteen päin viemisen kerrottiin hakevan muotoaan uuden opetussuunnitelman myötä. Rehtorit kuvasivat haastatteluissa opetussuunnitelmanmuutosta enemmän muiden oppiaineiden sisältöjen näkökulmasta, kuin oppilaanohjauksen näkökulmasta eli oppilaanohjausta oppiaineena:

*”Kyllähän ylipäättään opsissa on se, että oppilaalle annetaan enemmän vastuuta siitä omasta toiminnastaan, ja otetaan enemmän siihen omaa toimintaansa järjestämiseen ja ajattelemiseen” R3*

Oppilaanohjauksen sisällöissä ei itsessään kuvattu tapahtuneen muutoksia, tai niitä ei pysytty tarkasti kommentoimaan. Kuitenkin yleisesti uudessa opetussuunnitelmassa tapahtuneiden muutosten, esimerkiksi laaja-alaisten taitojen, itseohjautuvuuden, ilmiöpohjaisen oppimisen korostamisen, ja yleisen oppimiskäsityksen, oppimaan oppimisen taitojen sekä opetussuunnitelman arvopohjan arveltiin vaikuttavan myös oppilaanohjaajien käsityksiin oppilaiden ohjaamisesta ja oppilaiden kohtaamisesta. Erityisesti aktiivisen kansalaisuuden rakentumisen ja jatkuvan arvioinnin monipuolistumisen sanottiin vaikuttavan myös oppilaanohjaajien työhön. Tämä tuli esille rehtoreiden puheissa seuraavissa aineistokatkelmissa:

*”Niin kun se, mistä sanoin, että mikä se on se käsitys siitä, että mikä se on se aktiivinen kansalainen ja miten sitä kohti kasvetaan, niin siinä kai se ydin olis.” R2*

*”Jos ajattelee opsin yleisiä perusteita, niin on entistä enempi, niin kun korostetaan oppilaan aktiivista roolia, siis niin kun ohjauksessakin” R1*

*”En mä osaa sanoo, et onko meillä uus ops hirveesti muuttanu opon työtä --- että konkreettisin asia on tuo arviointi perusteisiin---sen takia tää on niin kun, ikään niin kun se juttu, mikä pitää saada ensiks läpi, ja sitten muitakin niitä ajatuksia mitä uudessa opetussuunnitelmassa on, mutta et tää on ehkä se mitä mä nostasin tähän ohjaukseen ja tähän liittyen semmoseks ykkösasiaks” R6*

Rehtorit kertoivat pedagogisten linjausten olevan koko koulun tasolla olevia. Erään rehtorin koulussa oli esimerkiksi koko koulun tasolla viety läpi työskentelytaitojen itsearviointimalli, mikä on esimerkki uuden opetussuunnitelman perusteiden mukaisesta arvioinnin muutoksesta, jonka keskiössä ovat oppilaiden tietotaitojen kehittäminen ja kehittyminen. Myös oppilaat ja vanhemmat osallistetaan rehtoreiden mukaan entistä enemmän arviointiin:

*”Uuden opsin myötä tuli voimakkaasti niin kun se jatkuvan arvioinnin idea, ja arvioinnin monipuolistamisen idea ja huoltajien osallistaminen arviointiin, ja*



*oppilaiden osallistaminen arviointiin niin, että koko koulussa vietiin läpi sellainen työskentelytaitojen itsearviointimalli, jossa niin kun fokuksessa on samat työskentelytaidot, mutta eri oppiaineissa, jolloin siihen tulee niin kun eri vinkke- liä” R2*

Rehtoreiden haastatteluissa uuden opetussuunnitelman mukaista *arviointia* kuvattiin entistä avoimemmaksi. Myös oppituntirakenteiden sanottiin muuttuneen *oppilaslähtöisimmiksi*, mikä korostaa myös oppimisen tavoitelähtöisyyttä:

*”Kyllähän nyky opskin vaatii, että oppilaat tietää kurssin tavoitteet ja, että he tietää miten pääsee niihin kurssin tavoitteisiin ja mitä vaaditaan, että ne täytyy joka ikisen jakson alussa, joka ikisen opettajan käydä.” R3*

Rehtoreiden puheissa nousi esille myös *uuden opetussuunnitelman väljyys* siinä mielessä, että *jokaisella koululla oli mahdollisuus tulkita opetussuunnitelmaa omista lähtökohdistaan*. Voidaan siis päätellä, että uusi opetussuunnitelma mahdollistaa koulujen yksilöitymisen ja että rehtoreilla on huomattava mahdollisuus vaikuttaa juuri oman koulunsa muutokseen ja uudistumiseen myös oppilaanohjauksen kannalta. Rehtoreiden johtamana koulujen on helppompaa ottaa huomioon henkilökunnan vahvuudet, ulkopuolinen toimintaympäristö sekä elinkeinoelämän mahdollisuudet. Eräs rehtori kuvaili opetussuunnitelmauudistuksen väljyyttä ja tulkinnallisuutta seuraavalla tavalla:

*”Se on aika mielenkiintonenkin setti sillai, että sulla on mahdollista sitten kat- too, että mitenkä sun koulussa opsia tulkitaan parhaimmalla mahdollisella ta- valla, se antaa myöskin mahdollisuuden ehkä ottaa niitä oman koulun, oman alueen, oman henkilökunnan parhaita puolia siihen käyttöön sitten siinä tulkin- nassa, että mitenkä se tehdään nimenomaan meidän koulussa tämä asia.” R1*

Tutkijat ovat samaa mieltä haastateltujen rehtoreiden kanssa heidän esille tuomastaan ope- tussuunnitelmauudistuksen tulkinnasta: tutkijoiden mukaan koulu- ja opetussuunnitelmauu- distuksissa tulisi lähtökohtaisesti korostaa koulujen erityisyyttä ja kullekin koululle ominai- sia opetussuunnitelmallisia tarpeita (Autio, Hakala & Kujala, 2017, 14).

### Opetussuunnitelman läpikäyminen ohjauksen kannalta

Kaikki rehtorit kuvasivat, että ohjaus ja opetus liittyvät heidän kouluissaan toisiinsa. Tutkijana haastatteluissa *en suoraan kysynyt*, onko kouluilla *erillistä* opetussuunnitelman mukaista *ohjaussuunnitelmaa oppilaanohjauksesta*.

Rehtorit kuvasivat yhteistä ohjausasioiden läpi käymistä yleisissä, koko koulua koskevissa palaverissa sekä opetussuunnitelma asioihin liittyvissä palaverissa. Useimmat rehtorit olivat käyneet oppilaanohjauksen roolia läpi oppilaanohjaajien kanssa, ja sitä oli tarkasteltu uuden opetussuunnitelman pohjalta. Myös oppilaanohjaajien näkemyksiä uudesta opetussuunnitelmasta oli kyselty rehtoreiden toimesta lähes jokaisessa koulussa:

*”Kyllähän totta kai vuosisuunnitelmaan tehdään sellanen suunnitelma, että mitä kumpikin ohjaaja tekee, ja mitkä on sitten yleiset roolit aikuisella, mutta ei kovin tarkasti kyllä oo sovittu” R4*

Eräs rehtori kertoi ohjaukseen liittyvien asioiden läpi käymistä koulussaan seuraavasti:

*”Jos ajatellaan ihan niin kun ohjaukseen liittyvii erillisii palavereita, niin niitä käydään luokanohjaajien kanssa, et sit meillä on niinku säännönmukaisesti luokanohjaajien kokoukset, jossa sit käsitellään nimenomaan sen luokan, niin kun sitä, niit ryhmäyttämisiä, mutta jos ajatellaan koko opettajakunnan kokouksia, niin ne keskittyy enemmän muihin asioihin” R3*

Kaikista haastatelluista vain yksi rehtori toi esille myös *oman koulunsa ohjaussuunnitelman*, jota oli itse ollut työstämässä yhdessä koulun apulaisrehtorin kanssa. Rehtori myös kertoi *kuntakohtaisen ohjaussuunnitelman* sopivan sisällöltään hyvin heidän koulunsa ohjaussuunnitelmaan:

*”Meillä on tietysti oman koulun kuvio rakennettu pikkuhiljaa vuosien saatossa, mutta nyt sitten meidän kaupunki on juuri laatinut kaupungin perusopetuksen ohjaussuunnitelman, oppilaan oppimisen ja kasvun tukeminen kirjaseen, johon on koottu sitten kaikki 1-9 ohjaamiseen liittyvät asiat” R6*

### Ohjaus koettiin aikaisempaa merkityksellisemmäksi

Rehtorit kuvasivat haastatteluissaan uuteen opetussuunnitelmaan kirjattua ohjausmuotoa tärkeänä uudistuksena. *Ohjauksen* merkityksen korostamista kuvattiin keskeiseksi ajattelun muutokseksi ja uudistukseksi koulussa. Rehtorit kuvasivat opetussuunnitelmauudistusta ohjauksen kannalta siten, että ohjaus nostettiin entistä enemmän koulujen toiminnassa esille. Ohjauksen merkityksen koettiin uuden opetussuunnitelman myötä kasvaneen. Tämä näkyi esimerkiksi oppilaanohjaukseen kohdennettujen *resurssien nostamisena*. Ohjaus nähtiin aikaisempaa merkityksellisempänä keinona tai mahdollisuutena oppilaan oppimisen ja kasvamisen edistämiseen.

*Ohjaus* nähtiin myös merkittävänä osana jokaisen koulussa työskentelevän aikuisen tehtävää, ja ohjaukseen panostettiin kouluissa enemmän kaikkien aikuisten työpanoksen kautta. Rehtorit kiteyttivät ohjauksen merkityksen jokaisen aikuisen työssä seuraavissa aineistokatkelmassa:

*”Sitä keskeistä ajattelun muutosta, joka siellä on nyt tähän ops uudistuksen kirjattu, niin se on nimenomaan se ohjaus asia, että miun mielestä se on niin kun tärkeä uudistus, että, että jos olen koulun aikuinen, niin en voi ajatella niin, että se on jonkun muun homma se ohjaus, vaan, että se on miun homma se ohjaus, kun mie sen ohjaus tarpeen tunnistan ja näen, niin silloin mie siihen ryhdyn, ja se on miun mielestä niin kun tosi tärkeä toimintakulttuuria muuttava ajatus” R2*

*”Sitten tämä jokaisen aikuisen rooli oppilaan ohjaajana, valmentajana, ni se on lisääntyny uuden opsin myötä” R4*

### Oppilaiden polarisoituminen ohjauksen haasteena

Rehtorit kertoivat, että yksilöllisen ohjauksen tarve on lisääntynyt nuorten elämässä. He toivat myös esille *nuorten* tarpeen kohdata aikuisia. Yksi rehtori kuvasi oppilaiden keskuudessa tapahtuneen suoranaista *polarisoitumista*. Hänen mukaansa osalla oppilaista on hyviä ja riittäviä aikuiskontakteja kotona tai esimerkiksi harrastusmaailmassa, ja koulu lisää kontaktien määrää. Toisaalta on myös paljon oppilaita, joilla on koulun ulkopuolella vain vähän aikuiskontakteja, mikä luonnollisesti korostaa koulussa kohdattavien aikuisten merkitystä. Rehtorin mukaan koulun tulisi onnistua juuri näiden oppilaiden kohdalla erityisen hyvin.

Oppilaiden kokemusten polarisoitumisen todettiin heijastuvan jokaiseen koulun aikuiseen. Rehtorit korostivat puheissaan oppilaanohjaajan vastuuta oppilaiden kasvun tukemisessa sekä kasvamisen edistämisessä. Tätä perusteltiin sillä, että oppilaanohjaajilla koettiin olevan aineenopettajiin verrattuna *enemmän resursseja oppilaiden yksilölliseen kohtaamiseen*. Tämä tuli esille seuraavissa aineistokatkelmissa:

*”Sillä opolla on ikään kuin, mie aattelen että sillä on iso, että sen oppilaan kohdalla, jonka asioita, jonka asioihin hän perehtyy, jonka asian hän ottaa niin kun omakseen, niin hänellä on niin kun iso vastuu siinä kasvun tukemisessa” R2*

*”Kai se ennen opsia oli sillai, että luokanohjaajat piti seiskaluokkalaisille opot, tällä hetkellä se on, että opot pitää sen opotunnit, ihan konkreettiset, tuli nyt vaan mieleen tässä, mä vähän arvelen, että liittykö se tähän opsiin nyt sitten, vai liittykö se tähän aikaan, vai mihin, mutta tää henkilökohtanen ohjaaminen on varmasti lisääntyny ja tämmönen räätälöinti, ja se ei kyllä välttämättä tähän opsiin liity, vaan näihin monenlaisiin oppilaiden elämänhaasteisiin sitten, ja polkuihin, ja asioita räätälöidään tosi paljon yksilökohtasempaan, yksilöllisempään enemmän” R5*

Myös tutkijat ovat tuoneet esille sosiaalisten verkostojen merkityksen ihmisten elämässä. Tutkijoiden mukaan *sosiaaliset verkostot ovat nuorille tärkeitä*, sillä ne voivat itsessään tuottaa yksilöille hyvinvointia, onnellisuutta, turvallisuutta ja yhteenkuuluvuuden tunnetta. *Sosiaalinen tuki* (Cobb 1976; Cohen 2003) on ihmisille elintärkeää: tutkimusten mukaan sosiaalisen tuen puutteella on vahva linkki masennukseen tai psyykkiseen rasittuneisuuteen.

Sosiaaliset verkostot liittyvät kiinteästi ihmisten hyvinvointiin. (Järvikoski & Härkäpää 2011, 87–89.)

Rehtoreiden haastatteluista selvisi, että peruskouluissa toteutettavalla oppilaanohjauksella ajatellaan olevan merkittävä vaikutus *oppilaiden elämänpolkujen tukemiseen*.

Rehtorit kuitenkin korostivat haastatteluissa sitä, että kouluilla ei ole mahdollisuutta ottaa kokonaisvaltaista vastuuta oppilaiden asioista. Rehtorit kertoivat, että huoltajia osallistettiin entistä enemmän oppilaiden asioihin ja että heidän näkemyksensä otettiin entistä enemmän huomioon kaikessa koulun toiminnassa:

*”Se yhteistyö kotien kanssa täytyy olla hirveen tiivis, ihan joka asiassa, ei vaan oppilaanohjauksessa, vaan ylipäätensä, et se on tärkeää” R3*

#### Opetussuunnitelmauudistuksessa ohjaus enemmän esillä

Rehtorit kuvasivat opetussuunnitelmauudistusta ohjauksen kannalta siten, että ohjaus nostettiin kouluissa entistä enemmän esille. Erityisopettajien roolin ohjauksen toteuttajina sanottiin kulkevan oppilaanohjaajien työn rinnalla. Aineenopettajien työnkuvaa korostettiin erikseen. Aineenopettajien kerrottiin toteuttavan ohjausta *oman oppiaineensa oppimiseen ja opiskeluun* liittyen:

*”Opettajat siellä omilla oppitunneillaan käyttää aikaa siihen oppimisen ja opiskelun ohjaamiseen ja siihen, että se on opettajien tehtävä pääsääntöisesti, sitten se oppilaanohjaajan tehtävä on viedä sitä ehkä vielä syvemmälle tai yleisemmälle tasolle, ja sitten yhdessä sen erityisopettajan kanssa sit vielä viedä sitä ehkä niin kun tiettyjen oppilaiden kanssa pidemmälle ja tarkemmaksi”. R3*

Myös Lätin (2008) tutkimuksen mukaan opettajien käsityksissä ohjaus paikantuu pedagogiseksi toiminnaksi ja oppimisen ohjaamiseksi. Ohjauksen koetaan tapahtuvan nimenomaan oman oppiaineen opettamisen yhteydessä ja ohjaus koetaan oppimisen ohjaamisena. Opettajien toteuttama ohjaus näyttäytyy Lätin mukaan usein tiedostamattomana osana opettamista. (Lätti 2008, 49.)

Useat rehtorit korostivat sitä, että heidän piti jokaisen jakson alussa muistutella opettajia uusista käytänteistä. Uusien käytänteiden koettiin liittyvän yleiseen arvioinnin muuttumiseen. Arvioinnin kuvattiin muuttuneen siten, että se lähestyy formatiivista eli jatkuvaa arviointia:

*”Me ollaan laadittu joka oppiaineeseen tälläset, niin kun opetukseen ja läksyjen lukemiseen ja arviointiin ja tunnilla toimimiseen, niin aina aineittain laadittu tämmöset ohjeet, jotka löytyy koulun kotisivuilta, ja ne aina toivotaan ja pyydetään, että opettajat käy aina opinto jakson alussa läpi, että kuinka meidän oppiainetta opiskellaan, ja kuinka arvioidaan” R6*

Opettajan pedagogisen roolin kerrottiin muuttuneen opettavasta kasvattavaksi, jopa ohjaavaksi opettajaksi. Tämän koettiin näkyvän kannustavampana opetustyylinä, jota uusissa opetussuunnitelman perusteissa korostettiin. Oppilaiden yksilöllisen kohtaamisen tarve ja individualisempi kasvatusote mainittiin myös rehtoreiden haastatteluissa. Nämä tulevat esille seuraavassa aineistokatkelmassa:

*”Kyllähän se valmentava ote siellä ja ohjauksellinen rooli niinko korostuu, et kyl siin on sävyero selkee, selkee sävyero valmentavaan otteeseen, ohjaava rooli, opettaja, perinteisestä opettajan roolista oltas enemmän luopumassa, ni kyllä siinä on, ja kyl sitä kannustavuutta korostetaan uudessa ops suunnitelmassa aivan selkeesti enemmän---toimintakulttuuri on tosi kannustava, ratkaisukeskeinen, kiinnittää huomiota lapsen onnistumiseen” R4*

### Uudistuksellisia elementtejä opetussuunnitelmassa ohjauksen kannalta

Yleisesti opetussuunnitelman uudistusten kerrottiin liittyvän monikulttuurisuuteen, kansainvälisyyteen ja yhteiskunnalliseen osallisuuteen. Nämä yhdistettiin uudessa opetussuunnitelmassa ohjauksen kannalta yhteiskunnan nykyiseen muutokseen. Muutosten kerrottiin näkyvän viitekehyksessä, jonka voidaan ajatella liittyvän elinikäiseen oppimiseen.

Oppimisen ja opiskelun kuvattiin johdattavan oppilaita uuden opetussuunnitelman myötä tulevaisuuteen, jossa korostettiin uudenlaista ajattelutapaa ammattien, työn ja uran suhteen. Tämän uudenlaisen ajattelutavan tai mallin kuvattiin johdattavan oppilaita tulevaisuuteen, joissa työurat eivät ole suoraviivaisia ja joissa ihmisellä voi *elämänuransa* aikana olla monta ammattia. Tämä tuli esille esimerkiksi seuraavan rehtorin puheessa:

*”Oisko tää uus opsi vieny siihen suuntaan kuiteskin, että se ei oo niin selkeesti mihinkään suoraan työpaikkoihin tai työuraan keskittyvää, vaan ehkä enemmän siihen, niin kun yhteiskunnan nykyiseen muutokseen, että ei voikkaan ajatella, että mulla on yks ammatti koko loppuelämän, vaan, että mulla on monta ammattia, että ehkä semmosen ajattelutavan tuominen tänne on tullu” R3*

Oppilaiden oman *toimijuuden tukeminen* ja *vahvistaminen* nousivat esille rehtoreiden puheissa *myös ohjauksen suhteen*. Rehtorit kuvailivat opetussuunnitelmauudistuksessa ohjauksen ja oppilaanohjauksen kannalta oppilaiden toimijuuden vahvistamista seuraavilla tavoilla:

*”Se on entistä enemmän sen oppilaan oman aktiivisuuden ja omien tavoitteiden suuntaan menemistä” R3*

*”Olla tukena, ni parantamassa sen oppilaan sisäistä motivaatiota, jotta se sitten lähtis rakentamaan tavoitteita ja lähtis sitten rakentamaan omaa toimintaa, tavoitteiden saavuttamiseksi, ja oppilaanohjaajan tehtävä on niinko tukee, helpottaa tätä tietä, ei antaa valmiita ratkasuja, mutta niinko tukea tavallaan löytämään se oma tiensä, että se lapsi niinko löytää paikkansa yhteiskunnasta” R4*

Rehtorit toivat haastatteluissa esille oppilaan oman ilmaisun tukemisen tärkeyden. Oppimisen nähtiin *uuden oppimiskäsityksen mukaan* tapahtuvan vuorovaikutuksessa. Yksi rehtori

korosti erityisesti opettajien ja ohjaajien käyttämää puhekieltä. Hän kuvasi koulun aikuisten käyttämän puhutavan olevan suuressa roolissa oppilaiden oppimisessa sekä opiskelussa:

*”Näkisin, että uus opsi niin tämmösenä niinko ratkasukeskeisenä ja kannustavana, ni se tukee tätä ajattelua mitä meidän koulussa on tehty---just tämmönen kannustava, toimintaan keskittyvä ohjauspuhe, oppimaan oppimisen niinko taitojen treenaaminen, ja sitten tota vahvuuksien löytäminen, ja että tota niin niin, et oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa, niin tuota miusta se on napakymppi, se niinko kaikilta osin niinko osuu suhteessa uuteen opetussuunnitelmaan” R4*

Tutkijoiden mukaan koulujen uudet opetussuunnitelmat kuvastavat *yksilöllistä kasvun ideologiaa ja konstruktivistista oppimiskäsitystä*, jossa oppilas nähdään sekä aktiivisena tiedon etsijänä että vapauttaan ja tahtoaan toteuttavana yksilönä (Autio, Hakala & Kujala 2017, 278).

Kokonaisuudessaan rehtoreiden haastatteluaineistossa painotettiin vahvasti oppilaiden omille vahvuuksille rakentamisen merkitystä. Uudessa opetussuunnitelmassa tärkeänä uudistuksena mainittiin oppilaan myönteisen minäkuvan rakentaminen.

## 6.2 Ohjaus ja oppilaanohjaus rehtoreiden kuvaamana

Tässä tulososuudessa tuodaan esille ohjauksen ja oppilaanohjauksen samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia. Ohjaus ja oppilaanohjaus pyritään erittelemään mahdollisimman tarkasti rehtoreiden haastatteluista. Rehtoreiden haastatteluista voidaan päätellä, että ohjaus vaihtelee koulun arjessa työmuotoina sekä työ- ja ajattelutapoina. Oppilaanohjaus puolestaan liitetään useammin oppilaanohjaajan työhön, vaikka jokaisen aikuisen työpanoksena toteuttaa ohjausta voidaan myös sanoa oppilaanohjaukseksi. Aluksi esittelen tämän tulososuuden keskeiset tulokset kuviossa 2, jonka jälkeen kuvaan keskeisiä tuloksia.



**OHJAUS**

Perustavanlaatua oleva elementti tukemaan oppilaan kykyä oppia ja viemään elämänpolkua eteenpäin

Monta aikuista ohjaa oppilasta

OHJAUSASIA ON KÄYNNISSÄ  
OLEVA PROSESSI

OHJAAVA KESKUSTELU JOKAISEN AIKUISEN PUHETTA

OHJAUS ON KOKO KOULUN  
YHTEINEN ASIA

OHJAUS ON TIIMITYÖTÄ

**OPPILAANOHAUS**

Joka vuosiasteella oma tehtävänsä

Faktapohjainen oppiaine

Tukija ja mahdollisuuksien esittelijä

Vahvuuksien ja itse-tuntemuksen kartoittaja

Oppilaan jatkokoulutusvalinta

Tulevaisuuden pohdinta

**OPPILAAN OHJAAMINEN**

Kokonaisvaltainen huomioiminen ja tukeminen

Ajan ja tilan antaminen keskustelulle

Kunnioittava kohtaaminen

**Miten rehtorit kuvaavat ohjausta ja oppilaanohjausta peruskoulussa?**

OHJAUSTYÖN ROOLIJALLOLLA LUODAAN SELKEYTTÄ TOIMINTAKULTTUURIIN

Ohjaus on kaikkien opettajien tehtävä

Opettajia viranhaltijoina kannustetaan objektiivisuuteen

Hyvä oppilastuntemus tärkeää

VASTAVUORONINEN VUOROVAIKUTUSMALLI

Jokapäiväinen toiminta- ja ajattelutapa

**OPPILAANOHAJAAJA**

Oppilaanohjauksen pedagoginen asiantuntija

Oppilaan yksilöllinen kohtaaminen

Koordinoiva rooli

**OHJAUKSELLA VAIKUTETAAN**

Oppilaiden käsityksiin itsestään ihmisestä

Oppilaiden tulevaisuuteen

## Ohjaus ja oppilaanohjaus

Rehtorit kuvasivat ohjausta ja oppilaanohjausta hankalana sanaparina. Rehtoreiden puheissa vaihtelivat termit oppilaanohjaus, oppilaanohjaus oppilaanohjaajan työnä, oppilaanohjaus oppiaineena, oppilaanohjaus toimintana ja oppilaanohjaus toimintamallina. Rehtorit myös puhuivat ohjauksesta, ohjaavasta keskustelusta, ohjaavasta vuorovaikutuksesta, ohjauksesta opinnoissa, arkipäivän ohjauksesta, ohjauksesta tulevaisuuteen, monenlaisesta ohjauksesta, eri rooleissa tapahtuvasta ohjauksesta, työyhteisön ohjauksesta, opettajien ohjauksesta ja koko koulun ohjauksesta. Eräs rehtori tiivisti ohjauksen ja oppilaanohjauksen eroavaisuudet seuraavalla tavalla:

*”Aattelen niin kun kahella tavalla, että on niin kun opinto-ohjaaja, joka ohjaa, ja kun me muut ohjataan täällä, että on kaikenlaista oppilaanohjausta, monenlaista ohjausta, monella tasolla” R5*

Ohjauksen ja oppilaanohjauksen eroavaisuudet koettiin käynnissä oleviksi prosesseiksi yläkoulun arjessa. Toisiaan lähellä olevien termien ohjauksen ja oppilaanohjauksen vivahdeerot erottuivat toisistaan rehtoreiden puheissa, mutta arjen koulutyössä ne koettiin hankalaksi erottaa toisistaan. Esimerkiksi *ohjaavaa puhetta* kuvailtiin lähinnä oppilaanohjaajan puheeksi, vaikka ohjaava keskustelutyöli rehtoreiden mukaan kuuluisi jokaiselle koulun aikuiselle:

*”Oppilaanohjaus korostuu ihmisten mielissä siis yläkoulun aineenopettajien yläkoulun henkilöstön mielissä, ja sen murtaminen niin kun siihen, että kysymyksessä on ohjaus, myös muukin ohjaus, kuin mitä luokanvalvoja tekee, niin se on niin kun miun mielestä yhä sellainen käynnissä oleva prosessi, että helposti ajatellaan niin, että se sellanen oppilaan kanssa sellanen oppimiseen tai sitten tulevaan liittyvä ohjaava puhe, että se on sitä opon puhetta, mutta niin kun sen ymmärryksen laajentaminen, että se ohjaava keskustelu on jokaisen aikuisen keskustelua oppilaan kanssa, niin siinä on vielä töitä” R2*

## Oppilaanohjaus toimintana ja menetelmänä

*Oppilaanohjauksen* kuvattiin tapahtuvan jo esikoulusta alkaen koulunkäynnin opetteluna ja puheessa tulevaisuuden ammateista. Yläkoulussa 7–9 luokilla oppilaanohjauksen sanottiin painottuvan eri tavoilla. Rehtorit mainitsivat, että oppilaanohjauksessa on kullekin vuosias- teelle *oma tehtävänsä*. 7. luokan oppilaanohjauksen sisältöihin kuuluivat yläkoululaiseksi kasvaminen, opiskelutekniikat, kouluun tutustuminen ja itsetuntemus. 8. luokalla pääpaino oli eri ammattialoihin ja opiskelupaikkoihin tutustumisella. 9. luokan oppilaanohjauksesta mainittiin työelämään tutustumiseen liittyvät seikat, yhteisvalinnat, jatko-opinnot, tulevai- suuteen suuntautuminen ja erityisesti yksilöllisempi oppilaan ohjaaminen:

*”Ohjauksen tehtävänä on niin kun kääntää sen oppilaan ajatus siitä aika pit- kälti, niin kun sen yhden aikuisen ohjauksessa olleesta asiasta siihen, että minuu ohjaa niin kun monta aikuista ja, että miulle itelleni siirtyy niin kun yhtä enem- män vastuuta, ihan vaan sen takia, että se yläkoulun rakenne vaan on sellanen kun se on--- ohjaus niin kun on, no se on niin kun perustavanlaatua oleva ele- mentti, tukemaan sitä oppilaan kykyä oppia” R2*

Oppilaanohjausta kuvattiin myös *faktuaaliseksi oppiaineeksi*. Oppilaanohjauksen nähtiin olevan tärkeä faktatietojen jakaja, jotta oppilaille kertyisi riittävästi tietoa järkevien valinto- jen tekemiseksi:

*”Se on erittäin tärkeä, jotta oppilas sitten riittävällä tiedolla varustettuna tekee järkeviä valintoja suhteessa siihen omaan tulevaisuuteensa” R1*

Oppilaanohjauksessa kerrottiin opetettavan myös teknisiä asioita. Tärkeänä pidettiin oppi- laiden mahdollisuutta itse nähdä ja kokea erilaisia vaihtoehtoja. Oppilaanohjaukseen mainit- tiin liittyvän myös erilaisten ammattien tarkastelu. Myös kurssivalintojen kerrottiin kuulu- van oppilaanohjauksen piiriin. Faktapohjaisen tiedon jakamisen lisäksi oppilaanohjauksen sanottiin olevan *tärkeä tukija, mahdollisuuksien esittelijä* sekä *vierellä kulkija*. Oppilaanoh- jausta kuvailtiin myös oppilaiden vahvuuksien ja itsetuntemuksen kartoittajana. Nämä tuli- vat esille seuraavissa aineistokatkelmissa:

*”Meillä on niinko lyhyt aikainen tavoite on, että oppilas saa koulupaikan, se on niinko tämmönen tekninen lyhyt tavoite--- jos niinko ihminen voi hyvin, se uskoo omiin kykyihin, tunnistaa vahvuudet, niin sen jälkeen niinko maailma on auki. Sit se on vaan niinko enemmän tekniikkaa, että mitä ammattii lähtee kokeilemaan” R4*

*”Löytyis ne omat vahvuudet---löytäsivät niin kun sen, ne keinot, millä ne niin kun oppii, ja sitten tietysti ne jatko-opinnot, ja se elämänura sieltä, mutta kyllä mä niin kun aattelin, että niiden omien taitojen ja vahvuuksien löytäminen ainakin nyt ensisijaisesti” R5*

Oppilaanohjauksessa myös korostettiin hyvää oppilastuntemusta, jonka sanottiin olevan opettajien ja oppilaanohjaajien työssä tärkeää. Eräs rehtori kiteytti tämän ajatuksen seuraavalla tavalla:

*”Mun mielestä oppilastuntemus on oppilaanohjauksessa kaikesta tärkeintä, että siinä pystytään sitten niin kun oppilaan halut ja motivaatio ja koulumenestys ja kaikki yhdistämään, että oppilas hakiessaan ja toivottavasti päästessään ensimmäiseen hakutoiveeseensa, niin myöskin myös pysyy siellä” R1*

Oppilaanohjauksen sanottiin tukevan ihmisenä kasvamisessa. Rehtorit myös kyseenalaistivat ajatuksen siitä, että oppilaiden ohjaaminen yläkoulun jälkeen toiselle asteelle olisi oppilaanohjauksen ainoa tavoite. Oppilaanohjauksen koettiin olevan *oppilaiden tukemista, hyvään itsetuntoon vaikuttamista sekä mahdollisuuksien esittelyä*. Nämä asiat tulivat esille seuraavissa aineistokatkelmissa:

*”Ohjauksella vaikutetaan ennen kaikkea hyvän itsetunnon kasvamiseen. Ja tota omien vahvuuksien kartottamiseen, ja tota ohjauksella ei niinkään, se on sit enemmän niinko mahdollisuuksien niinku esittelyä, se ei oo semmosta niinku ”sie oot lukumiehiä meet yliopistoon” R4*

*”Monestihan jos aatellaan oppilaanohjausta, niin monesti kapeesti aatellaan, että niin, se oppilas ohjataan toiselle asteelle koulutukseen, mihin hänen taitonsa*

*ja edellytyksensä ja motivaationsa, niin sehän on kapeesti, moni ajattelee, että se on se” R6*

Tutkijat vahvistavat rehtoreiden ajatuksia. Niemen (2016) väitöstutkimuksen mukaan oppilaanohjauksen tavoitteena ei kuuluisi olla ainoastaan peruskoulun päättöluokalla tehtävä jatkokoulutusvalinta. Niemen mukaan oppilaanohjausoppiaineen nimi viittaa oppilaanohjaajan työhön. Oppilaan toimintaa ja opeteltavia taitoja ja tietoja käsittelevää oppiainetta olisi selkeämpää kutsua oppilaanohjauksessa esimerkiksi nimellä *ura- ja koulutusvalintaa käsittelevä oppiaine*.

Niemi ehdottaa tutkimuksessaan oppilaanohjausoppiaineen nimeksi *urapohdintaa* ja oppilaanohjaajan työnkuvan nimeksi *urapohdinnan opettajaa*, mitkä kuvaisivat tarkemmin oppilaanohjauksen todellista tehtävää. Niemen mukaan urapohdinta kuvaisi paremmin sitä, mitä oppilaiden tulisi oppia ja urapohdinta oppiaineena viittaisi *oppilaan toimijuuteen* oppilaanohjaajan toimijuuden sijaan. (Niemi 2016, 165.)

### Ohjaus

Rehtoreiden puheissa *ohjaus* nähtiin elintärkeänä osana peruskoulun arkea. Ohjaus nähtiin keinona ja tukena viedä yksilöiden elämänpolkuja eteenpäin:

*”Aattelen, että se on yksilön oikeus ja, että se on se ensisijainen keino viedä sitä kasvamista ja oppimista eteenpäin” R2*

Ohjaus mainittiin *erityisen tärkeäksi nimenomaan yläkoulussa*, ja rehtorit kokivat hyvänä sen, että ohjausta toteutettiin erikseen myös oppilaanohjaajan toimesta. Samalla he korostivat, että ohjaus kuuluu kaikkien kouluympäristön aikuisten tehtäviin. Rehtoreiden kokemusten mukaan ohjausta ulkoistettiin kuitenkin joissain kouluissa liikaa oppilaanohjaajalle. Nämä seikat tulevat esille seuraavissa aineistokatkelmissa:

*”Ohjaus ikään niin kuin kuuluu kaikille, että opettaja ei voi, että oppilaanohjaaminen kuuluis opolle, tai ohjaukseen, että sitä ei voi ulkoistaa” R6*

*”Miten sä opiskelet, että sä saavutat mahdollisimman hyvät tiedot ja taidot, että sä pääset elämässä eteenpäin, niin se ohjaaminen on musta ihan ydinasia peruskoulussa, jota kaikkien opettajien täytyy tehdä, että se ei todellakaan ole sen oppilaanohjaajan työ, vaan joka ikisen” R3*

Tärkeimpänä ohjauksessa pidettiin *oppilaan kokonaisvaltainen huomioimista, ajan ja tilan antamista keskustelulle ja jokaisen oppilaan kunnioittavaa kohtaamista*. Rehtorit korostivat puheissaan sitä, että oppilaiden kohtaamiselle tulisi löytyä riittävästi aikaa. Ohjauksellisen keskustelun sanottiin olevan tärkeä osa oppilaiden elämänhallinnan tukea. Ohjaus myös koettiin yhteiseksi, koko koulua koskettavaksi asiaksi. Ohjausta kuvailtiin *dialogiseksi, vastavuoroisen vuorovaikutuksen malliksi*, ja sen toivottiin iskostuvan osaksi koulun aikuisten jokapäiväistä toiminta- ja ajattelutapaa. Nämä ajatukset tulivat esille seuraavissa aineistokatkelmassa:

*”Konkretian tasolla niin siis sehän on, se on kohtaamisia, että se ois tavallaan niin kun se vuorovaikutuksen malli tai joku sellanen, ikään kuin käsikirjoitus ihmisten päässä---että sille oppilaalle syntyy se tunne, että hänet on kohdattu, ja sitten siinä yhteydessä ikään kuin sen aikuisen roolista käsin käymään sitä keskustelua” R2*

*”Kyllä mä nään, että se on, tärkeintä on sen oppilaan kokonaisvaltainen huomioiminen, jos hän haluaa jutella, niin sitten jutellaan, esimerkiksi jostakin murheesta” R6*

### Oppilaanohjaaja oppilaanohjauksen pedagogisena asiantuntijana

Oppilaanohjaajia kuvailtiin rehtoreiden haastatteluissa muutamasta eri perspektiivistä. Oppilaanohjaajan roolia pidettiin ylipäänsä tärkeänä koulussa, ja haastatteluissa korostettiin oppilaanohjaajan opettajaan verrattuna erilaista ammatillista roolia. Oppilaanohjaajien kerrottiin olevan koulussa oppilaanohjauksen asiantuntijoita, ja heillä kerrottiin olevan päävastuu ohjauksen toteuttamisesta:

*”Ohjaaminen kuuluu kaikille, mutta sitten se ammattilaiset ovat sitten kyllä, sitten kyllä, kyllä tässä ne opinto-ohjaajat, koska heillä on se tieto sitten taas jatko-opintoihin liittyen niistä koulutuspaikoista huomattavasti enempi ja tarkempi, ajantasasempi, kun kellään muulla meidän opettajalla” R1*

Rehtorit mainitsivat, että oppilaanohjaajilla koettiin olevan aineenopettajiin verrattuna paremmat mahdollisuudet oppilaiden yksilölliseen kohtaamiseen ja heidän kanssaan keskusteluun. Oppilaanohjaajien työssä keskeisiksi asioiksi mainittiin myös oppilaiden omien vahvuuksien löytäminen ja löytöprosessin mahdollistaminen ja tukeminen:

*”Opolla on mahdollisuus siihen sanotaan et kohtaamiseen, keskusteluun, oppilaan yksilönä huomioimiseen vielä paremmat mahdollisuudet, et sitä mä pidän niinkun keskeisenä, just tätä henkilökohtasta kohtaamista ja vahvuuksien löytämistä, ni sitä mä pidän niin kun opon roolissa tärkeimpänä” R6*

*”Opo vois olla oppilaalle siis sellanen henkilö, jonka luokse hän voi mennä ja kohdata sellaisen aikuisen, joka ois valmis kuuntelemaan häntä, ja sitten yhdessä niin kun viemään asiaa hänen kanssaan eteenpäin” R2*

Toisaalta oppilaanohjaajiin kohdistettiin koordinoivan roolin mukaisia toivomuksia. Tämä tuli rehtoreiden haastatteluissa esille toiveena oppilaanohjaajan roolin muuttumisesta myös opettajien suuntaan ohjaavammaksi:

*”Siinä pitäis kehittää siten, että tää ohjaus levitettäis kaikille, että opinto-ohjaajat voi olla siinä roolissa myöskin, kun suunnitellaan, että mitenkä nämä muut opettajat pystyisivät sitten sitä ohjausta toteuttamaan siten, että se tukisi opinto-ohjausta sitten aineena” R1*

Aineistosta selvisi, että rehtorit näkivät ohjaustoiminnan toteuttamisen kaikkien koulun aikuisten tehtävänä, mutta samalla oppilaanohjaajan rooliin kohdistettiin toiveita oppilaanohjauksen pedagogisena asiantuntijana.

### Ohjaustyön roolijaolla selkeyttä toimintakulttuuriin

Rehtoreiden haastatteluista selvisi, että ohjaus nähdään koulussa ennen kaikkea tiimityönä:

*”Kyl se semmone opettajien yhteisiin sopimuksiin sitoutuminen ja samaan suuntaan toimiminen, ja se yhteisöllisyys, niin on se kaikkein tärkein asia, myös siinä oppilaan ohjaamisessa ja kaikkes koulun toiminnassa tietysti” R3*

*Ohjaustyön roolien selkeys* henkilökunnan keskuudessa selkeyttää myös koulun yhteistä toimintakulttuuria. Rehtorit korostivat, että aikuisilla oli koulussa luonnostaan erilaisia ammatillisia rooleja ja että henkilökunnalla tulisi olla selkeä käsitys omasta roolistaan myös ohjauksen toteuttajina:

*”Me ollaan pyritty rakentamaan kaikki tää ohjaaminen ja toiminta niin, että jokaisen oma rooli on selvä, ja sen jälkeen yhteisön tuki tulee olla sitten saatavilla, eli sillä lailla ikään kuin määritelty tarkasti nää kaikkien toimenkuvat” R6*

Ohjauksen toteuttaminen roolijaollisesti ei riitä, jos ohjauksen arvomaailman tunteminen ei ole täysin selvillä. Rehtorit toivat esille, että opettajia tulee viranhaltijoina kannustaa ohjauksessa puheessa objektiivisuuteen. Eräs rehtori ilmaisi asian seuraavalla tavalla:

*”Opettajat voivat puhua omasta kokemuspohjastaan, mutta sitten vältetään tekemästä sellaisia arvolatauksellisia, niin kun kommentteja sitten, esimerkiksi, mihinkä lukioon kannattaa hakea ja mihinkä lukioon ei missään nimessä kannata hakea, tehdään ne perussäännöt selville, että me ollaan kuitenkin viranhaltijoina velvollisia siihen objektiivisuuteen, se ei ole meillä viranhaltijana oikeestaan mahdollista, eikä saakkaan lähteä sitten arvottaan eri paikkoja” R1*

Toisaalta rehtorit korostivat, että ei ole realistista vaatia henkilökunnalta täydellisyyttä ohjauksen suhteen, sillä ohjauksen ihanteet eivät aina toteudu arjen koulumaailmassa:

*”Kun esim osa luokanohjaajista ei tapaa viikottain, eikä ollenkaan omia oppilaitaan, tää rakenne jo aiheuttaa jo sen, että ei oo ehkä realisimia vaatia luokanohjaajilta ihan kaikkee, mikä vois olla optimaalista” R6*



### Ohjauksella vaikutetaan tulevaisuuteen

Rehtorit olivat haastatteluissa yksimielisiä siitä, että ohjauksella vaikutettiin ennen kaikkea oppilaiden tulevaisuuteen. Tulevaisuuteen pyrittiin vaikuttamaan vaikuttamalla oppilaiden käsityksiin tulevaisuutensa rakentamisesta. Tähän sisältyi esimerkiksi tulevaisuuden ammattien ja tulevaisuuden työelämän realistinen tarkastelu:

*”Oppilaan tulevaisuuteen vaikutetaan suoraan ohjauksella sitten, että katotaan sit, että he tekevät fiksuja päätöksiä tai pyrkivät tekemään fiksuja päätöksiä, ainakin riittävällä tiedolla varustettuna, myöskin, että he tietävät, että mitä nyky-maailmassa tarvitaan” R1*

Rehtoreiden puheista kävi ilmi, että nykyisen yhteiskunnan koettiin muuttuneen vaativampaan suuntaan:

*”Jos ei oo minäpystyvyys kunnossa niin ei ne ihmiset menesty, ei ne pääse töihin, ei ne pääse opiskelupaikkoihin, se on niin kova vaatimus tavallaan nyky-yhteiskunnassa” R4*

Oppilaiden käsityksiin itsestään vaikutettiin suoraan ohjauksen kautta. Rehtorit kuitenkin korostivat realistisen minäkäsityksen tärkeyttä. Oppilaiden oman minän löytämistä pidettiin hyvin oleellisena hyvän tulevaisuuden rakentamisen kannalta:

*”Ohjauksella on tosi iso rooli oppilaan oman itsen löytämiseen myöskin, ja siihen niihin, niiden mahdollisuuksien näkemiseen, et mitä mahdollisuuksia mulla on elämässä ja mihin, ollaan paljon puhuttu siitä realistisesta käsityksestä---mut ehkä se suurin asia on se nuoren, oman itsen löytäminen” R3*

### 6.3 Rehtorin rooli ohjaustoiminnan johtajana

Rehtoreiden haastatteluista muodostamani analyysin pohjalta päättelin, että rehtoreita oli selkeintä määritellä ohjaustoiminnan johtajina oman roolinsa kautta. Tässä tulososuudessa määritellään rehtoreiden roolia ohjaustoiminnan johtajina. Tuloksista selviää, että koulun johtajien selkeä visio ohjaustoiminnasta ja ohjaustoiminnan toteuttamisesta tukee onnistunutta ohjaustoimintaa peruskoulussa. Rehtoreille tämä tarkoittaa monipuolista tietämystä ohjauksen roolista, ja siihen kuuluu tuntemus oppilaanohjauksen ja oppilaanohjaajan työn perspektiiveistä. Aluksi esittelen tämän tulososuuden keskeiset tulokset kuviossa 3, jonka jälkeen kuvaan keskeisiä tuloksia.



### Fasilitaattori

Rehtoreiden haastatteluista ilmeni, että rehtorit asettivat koulun ohjaustoiminnalle tavoitteet. Rehtorit kertoivat päättävänsä oman koulunsa strategian, tai pedagogisen linjauksen, ohjaustoiminnan suhteen sekä valvovansa, että se toteutuu kokonaisuuden kannalta parhaiten:

*”Ylläpidän sitä keskustelua---jos mie hiljenen, niin sitten se helposti sitten niinko, sitten niinko hukkuu tänne muiden asioiden joukkoon, ja sitten hiipuu, eli tavallaan pitää ylläpitää niitä asioita, mitkä koee tärkeeks” R4*

Tutkijana kuvaan rehtoreiden roolia ohjaustoiminnan johtajina termillä *fasilitaattori*. Fasilitaattori tarkoittaa tässä tutkimuksessa rehtoreiden roolia ohjausasioiden mahdollistajina. Rehtorit kuvasivat haastatteluissa omaa toimintaansa mahdollistajina siten, että he kuuntelivat ja keskustelivat oppilaanohjaajien, opettajien sekä henkilökunnan kanssa näkemyksistään. Rehtorit myös kertoivat tekevänsä päätöksiä henkilökunnan näkemykset huomioiden. Eräs rehtori kuvasi rooliaan kaiken kattavasti:

*”Ohjaus on oikeestaan kaikkien meidän vastuulla eli rehtorihan loppukäsissä vastaa kaikesta sitten toisaalta myöskin” R1*

*Ohjaustoiminnan kehittämisen* kerrottiin toteutuvan yhteistyössä oppilaanohjaajien ja opettajien kanssa. Rehtoreita voitiin tässä yhteydessä kuvailla kehittämisen tukijoiksi ja mahdollistajiksi. Tämä edellytti rehtoreilta työssään toimintaa, joka mahdollisti jatkuvan keskusteluyhteyksien ylläpitämisen:

*”Mä niin kun nään myös tässä ohjausasiassa myöskin sen, että mä pyrin mahdollistamaan asioita, kuuntelemaan opettajia ja oppilaita ja toimimaan sitten sen mukaan, mitkä heidän ajatuksensa, ja toiveensa on, niin ehkä se on se tärkein rooli” R3*

Rehtorit suunnittelivat, toteuttivat, kehittivät ja valvoivat suunnitelmien toteuttamista suhteessa oppilaanohjaajiin ja opettajiin. Rehtorit myös kuvailivat omaa johtamistaan opettajien ohjaamisen ja valmentamisen käsittein. Rehtorit kuvasivat rooliaan suhteessa opettajiin

käsitteillä *johtaja, tukija, mahdollistaja, mieleen muistuttaja, valvova silmä, linjojen vetäjä* ja *vastuunjakaja*. Eräs rehtori kuvasi ohjaustoiminnan johtamista seuraavalla tavalla:

*”Ohjaan sitä sinne suuntaan, minne mä niin kun koen sen tärkeäksi, mutta kuuntelen opettajia tietysti siinä” R3*

Rehtoreiden toteuttama ohjaava ja valmentava johtaminen voidaan teoreettisesti liittää jaettuun pedagogiseen johtamiseen. *Jaettu pedagoginen johtaminen* merkitsee Jäppisen (2009a, 8) mukaan ”oppimisen, opettamisen ja ohjauksen taustalla olevien rakenteisiin, käytänteisiin, toimintoihin ja sisältöihin liittyvää tietyn yhteisön kaikkien jäsenten vastuullista, moniammatillista, tavoitteellista, pitkäkestoista ja suunnitelmallista toimintaa”. Jaetun johtamisen *ydin* on nimenomaan organisaation *vuorovaikutteista yhteistoimintaa*, jossa osaamista kootaan, mutta se ei ole johtajan yksilöllistä tai yksisuuntaista johtamistoimintaa. Tämänkaltaisen johtamisen luonnehdinta on Mayrowetzin (2008) mukaan johtamistutkimuksessa suhteellisen tuore näkökulma. (Nykänen 2010, 68–69.)

Rehtorit kuvasivat omassa roolissaan suhdetta oppilaanohjaajiin keskustelevalle ja yhteistyötä toteuttavaksi. Yhteistyötä kuvattiin tiiviiksi, ja erilaisista ohjauksen käytänteistä neuvoteltiin yhdessä:

*”Heidän kanssaan käyn keskusteluita heidän toimintatavoistaan--- et sen oman työnsä he tekee hyvin itsenäisesti” R3*

Rehtorit korostivat epämuodollisia keskusteluja suhteessa oppilaanohjaajiin. Keskustelujen myös kuvattiin olevan neuvottelevia. Rehtorit arvelivat tämän eroavaisuuden johtuvan esimerkiksi aineenopettaja järjestelmästä sekä oppilaanohjaajien työn kuvan erilaisuudesta suhteessa aineenopettajien työn kuvaan:

*”Ehkä silleen nyt perus aineenopettajaan nähden, niin on sitä vuorovaikutusta enemmän, koska ne asiat on sen tyyppisiä” R2*

Rehtorit kertoivat, että heidän tulee mahdollistaa oppilaanohjaajien työn resurssit. Tärkeänä kuvattiin resurssien kohdistamista oikein, mikä edellytti, että rehtorit olivat perillä siitä, mitä

oppilaanohjaajat todella tekevät. Eräs rehtori piti ohjaustoiminnan johtamista haastavana niillä tiedoilla, mitä hänellä oppilaanohjaajan työstä on:

*”No varmaan pitäs vähän enemmän perehtyy tohon opinto-ohjaajan työhön ja mitä se tekee siellä oikeesti, ennen kun vois vastata tuohon, että olla enemmän perillä, että mitä täällä tapahtuu” R5*

Osa rehtoreista kertoi, että he valvoivat oppilaanohjaajien käyttämiä resursseja pyytämällä oppilaanohjaajilta esimerkiksi kuvauksia tekemästään työstä. Eräs rehtori korosti olevansa varovainen sen suhteen, että oppilaanohjaajien itseohjautuvuus saisi toteutua. Kaikki rehtorit kertoivat haastatteluissa luottavansa oman koulunsa oppilaanohjaajien ammattitaitoon. Oppilaanohjaajien kanssa useimmat rehtorit kertoivat miettivänsä oppilaanohjauksen painopisteitä ja kehittämiskohteita:

*”Vaatii ajoittain keskustelua myös siitä, että miten meillä toimitaan, mitä työssäsi painotat, mihin tavallaan, että mihin sinun on nyt hyvä kiinnittää huomiota, että kyllä me opojen kanssa käydään joka kevät sitä keskustelua ja myös syksyllä sitä, että mihin se resurssi menee” R2*

Niinisalon (2011) mukaan oppilaanohjaaja on rehtorin ja apulaisrehtorin lisäksi koulun kokonaisuksia hallitseva henkilö. Oppilaanohjaaja tuntee koulunsa oppilaat, oppiaineiden sisällöt ja hallitsee hallinnollisia asioita. Oppilaanohjaajan tekemä tai tekemättä jättämä työ heijastuu rehtorin työhön esimerkiksi valinnaisaine valinnoissa tai oppilashuollossa. Rehtorin ja oppilaanohjaajan yhteistyö muodostuu koulussa rinnakkain kulkeväksi yhteistyöksi, joka poikkeaa hierarkkisesta esimiesalainena työstä. (Niinisalo 2011, 151.)

Yksi rehtori kuvasi konkreettisia ideoita oppilaanohjaajien työn kehittämistä ajatellen. Rehtori toi esille oppilaiden ryhmätoiminnan kehittämisen suunnittelua, jolla vaikutetaan koulutukseen kiinnittymiseen. Samalla rehtori toi esille yhteistyön mahdollisuuden paikallisen nuorisotoimen- ja ohjaamatoiminnan kanssa:

*”Ryhmätoiminnan avulla vahvistaa heidän käsitystä itsestään, ja sitten ihan siis, ihan luoda niitä taitoja mitä siellä toisella asteella tarvitaan ja myös sitten tutustuttaa heitä tulevaan opiskeluympäristöön enemmän, vaikka tällänen*

*kehitystehtävä tässä sit niin kun on, eli sitä aletaan tehdä yhdessä nuorisotoimen ja ohjaamatoiminnan kanssa” R2*

Rehtorit myös kertoivat toimivansa linkkinä oman koulunsa ohjaustoiminnan ja perusopetuksen hallinnon välillä:

*”Jos me ollaan jostain sillai yhdessä opinto-ohjaajien kanssa huolissamme, siis kuntatason toiminnasta, niin minä tietysti omalta osaltani vien asiaa eteenpäin tonne perusopetuksen hallintoon sitten, että jos jotain sellasta on, että en ole ihan tuppisuuna siinä asiassakaan” R1*

Rehtoreiden mukaan oppilaanohjaajat ja opettajat pääsääntöisesti toteuttivat rehtorin päättämää strategiaa tai pedagogista linjausta. Rehtorit kertoivat olevansa myös itse ohjaajia ja valmentajia suhteessa oppilaisiin ja käyvänsä oppilaiden kanssa ohjauskeskusteluja. Näitä kuvattiin kahdensuuntaisiksi keskusteluiksi, joissa parhaimmillaan syntyy luottamus oppilaan ja rehtorin välille:

*”Siinä on se kohtaaminen ja vuorovaikutuksellinen kohtaaminen oppilasta tukevasta vinkkelistä” R2*

*”Mie ohjaan itse, kun mie käyn keskusteluja oppilaiden kanssa--- kyllä mie oon itse ohjaaja, kyl mie oon varsinkin niille, joilla menee hankalasti, ni kyl mie oon heijän tsemppari, kyl tosi paljon” R4*

Rehtorit korostivat koulujen yhteisöllisen toimintakulttuurin luomisen olevan heidän vastuullaan:

*”Rehtorin roolina on toki luoda sinne kouluun sellanen toimintakulttuuri, että siellä on sellanen yhteisöllinen, yhdessä tekemisen meininki” R3*

*Yhteisöllisen toimintakulttuurin koettiin liittyvän ohjaustoimintaa määriteltäessä opettajien roolin muuttumiseen.*

Aineenopettajien sanottiin olevan oman oppiaineensa asiantuntijoita, mutta samalla rehtoreiden puheista nousi esille *kasvattamisen ja ohjaamisen merkitys osana opettajien toimintakuvaa*. Kasvattamista ja ohjaamista pidettiin opettamisen rinnalla erityisen tärkeinä peruskoulun kontekstissa. Koulun opettajien ja koko henkilökunnan toivottiin toteuttavan ohjaavaa toimintaa, ja sen kehittämisen kerrottiin olevan *koko koulun yhteisellä vastuulla*. Nämä tulivat esille seuraavissa aineistokatkelmassa:

*”Se on niin kun jokaisen velvollisuus puuttua, jos ei itse pysty, niin ohjaamaan eteenpäin sitten, koko koulu ohjaa, mun mielestä se on rehtorin rooli siinä, että niin kun vastuuttaa opettajat siinä tai koko henkilökunnan, että ei ole vain yhden opettajan vastuulla tietyt asiat, vaan että me tehään niitä yhdessä” R6*

*”Mä täällä toistan niin kun toistamisesta päästyäni, että vaikka aineenopettaja on oman oppiaineensa ekspertti, niin perusopetuksessa pääasia on kasvattaminen ja se ohjaaminen elämässä eteenpäin, ja ohjaaminen käyttäytymisessä ja ohjaaminen niin kun monessa asiassa, niin jos sitä ei koko koulu tee, niin ei sitä kyllä sit sitä kehitystä samalla mitalla tapahdu” R3*

Tutkijana päätin, että rehtoreiden puheissa ohjauksella tarkoitettiin tässä yhteydessä *opettajien tietoista näkemystä ohjauksellisesta toiminnasta*. Tällä tarkoitettiin sellaista näkemystä oppilaiden kasvattamisesta, joka sisälsi oppilaiden ohjaamisen elämässä eteenpäin ja oppilaiden käyttäytymisen ohjaamisen. Vaikka oman oppiaineen ohjaaminen oli tärkeä osa opettajien roolia ja toimintatapaa, ei *ohjaustoiminnalla* kuitenkaan tässä yhteydessä tarkoitettu opiskelun tai oppiaineen oppimisen ohjaamista.

*Ohjaavan roolin* omaksumisen ja nimenomaan kasvattamisen ja elämässä eteenpäin tukemisen kerrottiin olevan uusi lisä yhteiseen toimintakulttuuriin.

Rehtorit toivat haastatteluissa esille toiveensa siitä, että koulun aikuiset *suostuisivat tämänkaltaiseen uuteen rooliin ohjauksen toteuttajina*. Uuden roolin omaksumista kuvattiin mahdollisuutena ansaita nuorten luottamus ohjaavalla kohtaamisella ja keskustelulla:

*”Meillä tavallaan olis sellanen, niin kun yhteinen näkemys toimintakulttuurissa siitä, että, et se on meidän tehtävä, ja et se ei oo mikään niinku, tiiätsie, et se ei*



*oo mikään pelko, että ajattelen, että se on tärkeitä, että me suhtaudutaan siihen ohjaamisen silleen, että se on yks tän työn suola” R2*

*Pedagogista johtamista* kuvailtiin erilaisista näkökulmista osana rehtorin työtä. Rehtorit kertoivat, että heidän rooliinsa sisältyy jatkuva havainnoiva suunnittelu ja jatkuva hereillä olo. Rehtorit sanoivat työnsä olevan ihmisten tukemista ohjaustoiminnan toteuttamisessa, mikä edellytti rehtoreilta myös oppilasasioissa yhteisistä rooleista sopimista ohjauksen suhteen. Tämä tarkoitti jokaisen aikuisen toimenkuvien määrittelyn selkeyttä *ohjauksen roolijaossa*. Edellä mainittua roolijaollista ajattelua voidaan verrata Wattsin & Van Esbroeckin (1998) malliin holistisesta opiskelijakeskeisestä ohjausmallista. Tässä mallissa työyhteisön roolit ohjauksen toteuttamisessa on määritelty eri ulottuvuuksien kautta. Tätä roolijaottelua on kuvattu tässä tutkimuksessa tarkemmin teoriaosuuden kappaleessa 3.5.

Muutama rehtori kertoi rakentaneensa ohjaustoimintaa pikkuhiljaa siten, että jokaisen aikuiselle oli selvillä tämän oma toimenkuva ohjauksen toteuttajana ja että yhteisön tuki oli kaikille saatavilla. Rehtorit myös korostivat ohjanneensa koulun toimintaa koulun arvojen suuntaan. Tämä kuitenkin vaati rehtoreilta jatkuvaa oppilaanohjausasioiden ja roolien tarkastelua sekä avunpolkujen kehittämistä. Eräs rehtori kiteytti nämä ajatukset seuraavalla tavalla:

*”Se on sitä jatkuvaa havainnointia, keskustelua, niin kun mietitään asioita, toimiiko tää, pitäskö muuttaa ja sen tyyppistä, niin kun lankojen käsissä pitämistä, ja sitten vastuuhenkilöitten kans keskustelua” R6*

Rehtorit kertoivat, että pedagoginen kehittäminen on aineryhmien varassa. He kertoivat vaikuttavansa pedagogisiin muutoksiin esimerkiksi tiimiorganisaatioiden välityksellä. Tiimien kautta rehtorit kuuluivat koulun yhteisistä asioista ja saivat samalla vietyä asioita eteenpäin. Rehtorit osallistuivat myös koulujensa oppilashuollolliseen työhön. Myös hallinnollisten asioiden – esimerkiksi koulun budjetin suunnittelu tai oppilaiden kouluun ottaminen – kerrottiin kuuluvan laajalti rehtorin työhön. *Pedagogisen johtamisen* kerrottiin tapahtuvan myös lukujärjestyksen kautta, esimerkiksi rakenteellisten ratkaisujen avulla:

*”Mahdollistas vaikka joustavaa ryhmittelyä ja tuen järjestämistä joustavasti”*

R2

*Pedagoginen johtaminen* tarkoitti rehtoreiden puheissa myös valinnaisaineiden luomista, kurssien ja ryhmien muodostamista sekä vanhempainiltojen suunnittelua. Rehtorit suunnittelivat ja toteuttivat vanhempainiltojen myös yhdessä oppilaanohjaajien kanssa.

Osa rehtoreista kertoi, että he eivät halunneet olla hierarkkisia johtajia tai esimerkiksi johtamistyyliältään niin sanottuja niskaan hengittäjiä. Samalla rehtorit sanoivat, että pedagoginen johtaminen on tärkeää, vaikka sille koettiin löytyvän peruskoulun hektisessä arjessa liian vähän aikaa. Toisaalta rehtorit mainitsivat, että he pystyivät itse vaikuttamaan johtamistyyliinsä valitsemalla itsenäisesti ne tavat, joilla johtaa oppilaitosta:

*”On ne toki valintoja, käyttääkö oppilaisiin enemmän vai vähemmän aikaa, mutta ei oo kyllä riittävästi pedagogisen johtamisen kehittämiseen ainakaan aikaa” R5*

Vain yksi rehtori kertoi olevansa omien sanojensa mukaan *pelkästään pedagoginen johtaja*. Hän kertoi delegoineensa hallinnolliset työt muulle henkilökunnalle, esimerkiksi apulaisrehtorille. Rehtori mainitsi, että tämänkaltainen linjaus vaikutti väistämättä hänen työhönsä koulun johtajana. Kaikki rehtorin työyhteisön jäsenet eivät hänen mukaansa välittäneet hänen johtamistyylistään:

*”En mie ihan niinko perus rehtori ookkaan, mie en oo niin sanottu hallintotyöntekijä, vaan mie oon keskittyny nimenomaan pedagogiseen johtamiseen--- se on tietysti, omat riskinsä siinä on, siinä mielessä, että ei kaikki opettajat välttämättä tykkää, et se vähän niinko koetaan, että tullaan niinko, tullaan niinko omalle alueelle” R4*

Puhtaasti pedagogisen johtamistavan valinnut rehtori korosti, että oppilaiden hyvinvointi on parantunut, sillä hän osallistuu päätöksensä myötä enemmän konkreettisen opetustyön tarkasteluun ja konkreettisen opetustyön suunnitteluun ja toteuttamiseen. Kaikki muut haastatellut rehtorit mainitsivat, että rehtorin työssä korostuu hallinnollinen johtaminen, vaikka he toimivatkin samalla pedagogisina johtajina.

## 7 OHJAUSTOIMINNAN JOHTAMINEN – OHJAUSTOIMINNAN TUKEMISTA VAI KAIKKIEN LANKOJEN KÄSISSÄ PITÄMISTÄ?

### 7.1 Yhteenvetoa ja pohdintaa

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli kuvata ohjaustoimintaa ja ohjaustoiminnan johtamista osana peruskoulun rehtoreiden monipuolista toimenkuvaa. Ohjaustoimintaa ja ohjaustoiminnan johtamista rehtoreiden näkökulmasta tarkasteltiin kolmen ulottuvuuden kautta: perusopetuksen opetussuunnitelmauudistuksen, ohjauksen ja oppilaanohjauksen sekä rehtorin oman roolin kautta. Tutkimusmenetelmänä käytettiin teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä, jonka avulla kuvailtiin rehtoreiden näkemyksiä. Tutkimushaastattelut perustuivat tämän tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen, mutta tulosten analyysissä ja tulosten tulkinnassa fokuksena olivat empiirisen tutkimusaineiston lähtökohdat. Tutkimuksen analyysi sekä tulokset muodostettiin tutkimusaineiston näkökulmasta ja niitä peilattiin tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen.

Tutkimukseni perusteella peruskoulussa ohjaustoiminnan keskiössä olivat oppilaat sekä heidän elämän- ja opintopolun tukeminen. Opetussuunnitelman tavoitteiden ja uudistusten koettiin vaikuttavan myös oppilaanohjaajan käsityksiin oppilaiden ohjaamisesta ja kohtaamisesta. Kokonaisuutena voidaan todeta, että uusi opetussuunnitelma koettiin positiivisena ja oppilaslähtöisenä. Ohjaus koettiin aikaisempaa merkityksellisemmäksi ja ohjauksen resursseja kouluissa oli nostettu edelliseen opetussuunnitelmaan verrattuna. Ohjauksen kuvailtiin kuuluvan jokaisen koulun aikuisen tehtäviin ja ohjausta kuvattiin koko koulun yhteiseksi

asiaksi. Kaikkia tulososioita yhdistävä tekijä oli koulun keskeisiin ohjaustoimijoihin liittyvät kuvaukset. Tulkintani mukaan ohjauksen arvomaailman selkeyttäminen osana ohjauskulttuuria koettiin uutta ohjauskulttuuria mahdollistavaksi tekijäksi. Esimerkkinä tästä mainittiin, että opiskelun ja oppiaineen ohjaamisen tulisi laajentua opettajien työssä osaksi oppilaiden käyttäytymisen ja elämänkulun ohjaamista. Hyvää oppilastuntemuksen tärkeyttä korostettiin jokaisessa ammattiroolissa. Ohjaustyöhön kohdennetut resurssit tulisi huomioida perusteellisesti ja oppilaiden koulutus-, ura- ja elämänsuunnitteluun liittyvät kysymykset olivat keskeisessä roolissa oppilaanohjaustoiminnassa.

Yleisesti voidaan päätellä, että rehtorit johtivat omaa kouluun oppilaiden sekä henkilökunnan parasta ajatellen. Rehtoreiden toteuttaman ohjaustoiminnan johtamisen pääteltiin olevan kokonaisvaltaista toimintaa ja rehtorien tekemät päätökset vaikuttivat kaikkiin ohjaustoiminnan osa-alueisiin. Rehtoreilla nähtiin olevan keskeinen merkitys ohjaustoiminnan toteuttamisessa ja ohjaustoiminnan toteutumisen mahdollistamisessa. (ks. myös Niinisalo 2011, 151.) Opetussuunnitelman perusteiden mukaan päävastuu oppilaanohjauksen toteuttamisesta oli oppilaanohjaajalla (Opetushallitus 2014, 442). Tutkimukseni perusteella tämä piti osittain paikkansa, sillä rehtorit korostivat kantavansa lopullisen vastuun koulunsa ohjaustoiminnan toimivuudesta.

Puputti (2018) tutki pro gradu -tutkielmassaan peruskoulun oppilaanohjaajien kokemuksia koko koulu ohjaa -ajattelun toteutumisesta. Puputin tutkimuksen mukaan oppilaanohjaajien näkökulmasta ohjaustoiminnan toteuttamisessa koulun johdon eli rehtorin ja työyhteisön tuki ohjausajattelulle ja ohjaustoiminnan toteuttamiselle oli keskeisessä roolissa. Puputin tutkimuksen havainnot ovat osittain linjassa tutkimukseni kanssa. Tutkimukseni perusteella rehtorit korostivat ohjaustoiminnan toteutumisessa koko koulun yhteistä vastuuta, mutta toivat esille vanhempien vastuun ja lopulta oppilaiden oman vastuun oppilaita koskevien päätöksien tekemisessä. Rehtoreiden päävastuu ohjauksen toteutumisen suhteen oli kuitenkin tutkimukseni mukaan kiistaton. (Opetushallitus 2004; Niinisalo 2011, 151–154; Puputti 2018, 47.)

Tutkimukseni tuloksista päättelin, että yläkoulun ohjaustoiminnan johtamisessa oli omat haasteensa. Haasteeksi muodostuivat yläkoulun aineenopettajajärjestelmän monimuotoisuus. Yläkoulussa opettajien roolissa korostuivat oman oppiaineensa opettamisen asiantuntemus, joten ohjausroolin omaksuminen osaksi opettajan työtä on todellinen haaste

ohjaustoiminnalle. Lätti (2008) tuo puolestaan tutkimuksessaan esille ohjauksellisen toiminnan ja ohjausyhteistyön painottumisen erityisesti luokanohjaajan tehtävässä. Aineenopettajajärjestelmässä opettajat opettavat monia luokkia, joten Lätin mukaan opetusryhmissä ohjauksellinen kohtaaminen jää vähäiseksi. Toisaalta aineenopettajan tekemän työn on mahdollista laajentua, jos aineenopettaja toimii luokanvalvojan tai -ohjaajan roolissa. (Lätti 2008, 57–58.)

Lätti tuo tutkimuksessaan esille opettajan ohjausasiantuntijuuden rakentumisen elementtejä. Lätti viittaa Tynjälään (2004) ja toteaa ohjausasiantuntijuuden muodostuvan ohjauksen tiedollisesta ulottuvuudesta, ohjaustiedon yksilöllisestä ja yhteisöllisestä luomisesta ja jäsentämisestä sekä osallistumisesta ohjauksellisen yhteisön toimintaan. Tutkimukseni tuloksiin viitaten voidaan päätellä, että oppilaanohjaajan, luokanvalvojan tai aineenopettajan tekemä laadukas ohjaustyö ei riitä, jos koulun rehtori ei tunnista ohjauksen painoarvoa ja johda koulu yhteisöä kohti ohjauksellisesti suuntautunutta yhteisöä. (Lätti 2008, 82.)

Tutkimukseni perusteella rehtorit kokivat yhteisöllisyyden ja ohjauksellisen toimintakulttuurin luomisen jatkuvaksi kehittämisen kohteeksi. Rehtoreiden kokonaiskuva ohjauksesta, oppilaanohjauksesta ja ohjaustoiminnan toteuttamisesta mahdollisti koulukulttuurin viemisen ohjaukselliseen suuntaan. Tutkimukseni perusteella voidaan päätellä, että rehtorit ovat vahvassa roolissa *ohjauskulttuurin* vakiintumisesta koulussa. Myös Niinialon (2011, 152) mukaan rehtori voi omalla kiinnostuksellaan lisätä ohjauksen painoarvoa oppilaitoksessa. Tutkimukseeni osallistuneita rehtoreita voidaan kuvailla *ohjausmyönteisinä*, sillä he vaikuttivat koulukohtaisen ohjauskulttuurin luomiseen esimerkiksi kannustamalla opettajia ohjaukselliseen toimintaan. Rehtorit toteuttivat tiivistä yhteistyötä oppilaanohjaajien kanssa ja osa rehtoreista kuvasi kehittäneen oppilaanohjaajien työtä sekä ohjaustyön roolijakoa työyhteisössä.

Vänskä (2018) tutki pro gradu -tutkielmassaan ohjausta yhteisön työnä. Vänskän tutkimuksen tulosten perusteella peruskoulun henkilökunnan ohjausvastuualueiden jakaantuminen ei ollut aina tarkkaan rajattua. Henkilökunnan välillä vallitsi myös erimielisyyksiä siitä, missä kunkin asiantuntijan ohjausrajat menevät. Vänskä päätteli, että tämä kertoo osittain opetushenkilökunnan ammatillisten roolien rajojen liikkuvuudesta, joka viittaisi yleiseen koulun muutokseen. Vänskä viittaa Vehviläiseen (2015), jonka mukaan yhteisöohjauksen viitekehystä tarkasteltuna ohjaus voi vakiintua osaksi opetushenkilökunnan ammatillista

identiteettiä vasta, kun jokainen tietää ohjauksellisen roolinsa osana ohjauspalveluiden kokonaisuutta. Vänskän tutkimuksen tulosten mukaan rehtorit toimivat oppilaitoksissa ohjauksen mahdollistajina, mutta ohjauksen avaintoimijan rooli oli vahvasti oppilaanohjaajalla. Toisaalta rehtorin roolissa ilmeni viitteitä avaintoimijan roolin tukemisesta. Ohjaus oppilaitoksen henkilökunnan kokonaisvaltaisesti toteuttamana työnä oli Vänskän mukaan melko tuore ilmiö kouluympäristössä. (Vänskä 2018, 75–77.)

Myös omasta tutkimuksestani voidaan päätellä, että yhteisöllinen ohjauskulttuuri ei ollut täysin vakiintunut rehtoreiden kouluissa. Koulukohtaisten ohjaussuunnitelmien puuttuminen lähes jokaisessa tutkimuksen koulussa, ja tämän myötä ohjausasioiden ja ohjaussuunnitelmien läpi käyminen koko henkilökunnan tasolla, toivat oman haasteensa rehtoreiden johtamaan ohjaustoimintaan. Tutkijana kiinnitin huomiota siihen, että kukaan haastatelluista rehtoreista ei maininnut holistista opiskelijakeskeistä ohjausmallia (Watts & Van Esbroeck 1998). Malli on opetussuunnitelman oppilaanohjaukseen liittyvän osuuden taustalla, mitä uusi opetussuunnitelma ei suoraan mainitse. Nämä lähtökohdat on hyvä huomioida opetussuunnitelman toteuttamisessa ja jatkokehittämisessä oppilaanohjaustoiminnan näkökulmasta. Holistista ohjausmallia hyödyntämällä ja koulukohtaiset ohjaussuunnitelmat käyttöönottamalla koulujen on mahdollista selkeyttää ohjaustoimintaa koko koulun tasolla toimivan yhteistyön suuntaan.

Tutkimukseni perusteella voidaan todeta, että rehtoreita, opettajia ja oppilaanohjaajia yhdistävät osittainen opettajan ammatti-identiteetti sekä yhteiset pedagogiset tavoitteet. Samalla uusi opetussuunnitelma korostaa ohjauksellisuuden lisääntymistä koulutyön kaikilla osa-alueilla ja jokaisen koulussa työskentelevän ammattiroolissa. Lätti viittaa tutkimuksessaan Janet Alsupiin (2006, 5–14), joka toteaa ammatti-identiteetin olevan muotoutuva prosessi ”jonka aikana opettaja voi joutua neuvottelemaan henkilökohtaisen aseman ja ideologian sekä professionaaliseksi ja kulttuuriseksi oletetun opettajaidentiteetin välillä”. Identiteetin paikantamisen aluetta kutsutaan raja-alueeksi. Opetussuunnitelmatutkimuksesta (2017) selviää, että opettajan roolia on häivytetty pikkuhiljaa siirryttäessä kohti uudempia opetussuunnitelmauudistuksia. Näiden muutosten voidaan ajatella tuovan haasteita myös rehtoreiden ohjaustyön johtamiselle, sillä koko koulun henkilökunta joutuu uudelleen määrittämään ja kenties kyseenalaistamaan oman asiantuntijuuden rajoja. (Lätti 2008, 83; Autio, Kujala & Hakala 2017, 14.)

Yleisesti tutkimukseni perusteella oppilaanohjauksessa ei ollut isompaa keskeistä asiaa, joka olisi muuttunut uuden opetussuunnitelman myötä. Voidaan siis ajatella, että uusi opetussuunnitelma ei olisi muuttanut ohjauksen perimmäistä agendaa. Ohjauksen perimmäisen agendan voidaan ajatella olevan ajan, huomion ja kunnioituksen antaminen, joka levittäytyy sateenvarjon lailla huomioiden kaikki ihmisen elämän osa-alueet. Ohjauksen perimmäisenä tehtävänä on auttaa ihmisiä näkemään omassa elämässään merkityksiä, jotka luovat toivoa ja näkymiä tulevaisuuteen. Ohjauksen tehtävänä on edesauttaa yksilöitä löytämään motivaatio tekemiselleen ja tukea ohjattavia sitoutumaan osaamisensa kehittämiseen ja urasuunnitteluun. (Onnismaa 2007, 38; Kasurinen 2018, 88.)

Lisäksi tutkimukseni eräinä keskeisinä huomioina ovat rehtoreiden esille nostamat huomiot ohjauksen lisääntyneestä tarpeesta sekä oppilaiden polarisoitumisesta. Tutkijoiden mukaan nuorten toimijuuden haasteet ja esteet nousevat usein yhteiskunnan piilorakenteista. Tutkimukset ovat osoittaneet, että yhteiskunnan muuttuessa tietoyhteiskunnaksi ovat työelämäraakenteet sekä kouluttautumiswaatimukset nousseet, ja ne edellyttävät erityisesti nuorilta ihmisiltä kasvavaa reflektiivisyyttä. Samalla tämänkaltainen muutos vaatii aiempaa enemmän koulutuspääomaa. Nämä tarkoittavat oikeanlaisia sosiaalisia ja kulttuurisia resursseja. Tutkimuksissa viitataan käännteeseen, joka on tuonut yhteiskuntaamme uusliberalistisia uudistuksia – kouluttautumisen vaateen, mutta samalla koulutusvalinnan vapautta korostavan velvoitteen. Tämä tarkoittaa, että nuoret sekä heidän perheensä velvoitetaan aktivoitumaan yhä aikaisemmin koulutusmarkkinoilla. Erityisesti perheiden sosioekonominen asema, mutta jopa asuinalue, saattavat vaikuttaa nuorten tulevaisuuden näkymiin. Perheen tarjoamien resurssien merkitykset ovat korostuneet. Vanhempien osallistuminen nuoren koulutusvalintaan on yksi keskeinen tekijä koulutusmarkkinoilla pärjäämisessä. Vaikka koulutusvalintoja koskevien poliittisten ideaalien mukaan korostetaan rationaalista sekä autonomista toimijan subjektiviteettia, nuorten suunnanotot tapahtuvat ”tiivissä suhteissa lähiyhteisöjen ja sosiaalisten suhdeverkostojen kulttuurisiin ja sosiaalisiin kehyksiin sekä yksilöllisesti vaihtelevin resurssein”. (Mäkinen 2015, 109–110.)

Voidaan päätellä, että nuorten toimijuuden haasteet ja esteet kumpuavat yhteiskunnan eriarvoistavista rakenteista. Eri ikäisten toimijoiden sosiaaliset verkostot voivat olla ratkaiseva tekijä yksilön elämäkulussa. Erityisesti yhteiskunnan neuvonta-, tuki- ja ohjauspalveluiden kautta pyritään tasaamaan rakenteellisia eroja. Tutkijoiden havainnot sosiaalisten verkostojen ja ohjauksen merkityksestä toimijoiden elämäkulussa tukevat hyvin rehtoreiden esiin

tuomia ajatuksia oppilaiden polarisoitumisesta sekä oppilaiden lisääntyneistä ohjaustarpeista. Yleisesti yhteiskunnassa ohjauksen palvelujärjestelyt koostuvat koulujen ja oppilaitosten ohjaustyöstä, mutta myös työ- ja elinkeinohallinnon järjestämistä ohjauspalveluista koulutuksen ulkopuolella oleville nuorille. Ohjauksen palvelujärjestelyitä tarvitaan esimerkiksi oppimisen, opiskelun ja elämänsuunnittelun tueksi sekä siirtymissä opintovaiheesta toiseen. (Nykänen 2010.) Oppilaanohjauksen lisäksi muut toteutettavat ohjauspalvelut ovat merkityksellisiä yksilöiden elämänpolkujen polarisoituessa. Tutkimukseni perusteella esimerkiksi paikallisen nuorisotoimen ja ohjaamoiden kanssa toteutettava ohjausyhteistyö voisi lähentää oppilaita osaksi yhteiskuntaan jo kouluaikana. *Myös nuorten omien valmiuksien tukeminen* voisi saada koulussa toteutettavan ohjauksen lisäksi lisätukea esimerkiksi nuorisotoimen ja ohjaamo toiminnan toimijoiden kautta.

Tutkimukseni mukaan rehtorit kokivat oppilaanohjauksen toiminnan muotoina sekä yksittäisenä oppiaineena olevan oppilaita tukevia ja kannustavia. Oppilaanohjauksessa yhdistyvät tietämykset eri tieteenaloista, ammateista sekä työelämästä, ja ne yhdistävät oppilaita laajalaisesti yhteiskuntaan ja työelämään. (Opetushallitus 2014; Vuorinen 2018.) Tutkimukseni perusteella rehtoreiden roolissa korostui opetushenkilökunnan ohjaaminen ohjausasioiden toteuttamisessa. Myös tutkijoiden mukaan rehtorin rooli sisältää työnjaossa sovittua koordinaointia eri toimijoiden välillä. Tämä tarkoittaa neuvottelutyötä, jossa työntekijöille on jaettu vastuuta. Rehtorit esimerkiksi kuvasivat oppilaanohjaajia ohjauksen pedagogisina asiantuntijoina. Rehtorit toivoivat oppilaanohjaajien ottavan aktiivisemmän roolin ohjausasioiden esille tuomisessa opettajien suhteen. Tämänkaltainen vastuun jako kuvaa hyvin jaetun johtamisen vastuuta. Esimerkiksi Gronnin (2003a) mukaan jaetussa johtamisessa on kysymys uudenlaisen työkuulttuurin muutoksesta. Jaetun johtamisen avulla on myös mahdollista tehostaa koulun toimintaa. (Nykänen 2010, 70–71.) Tutkijoiden mukaan oppilaanohjaajan tehtäviin *voisi kuulua koko koulun opettajien osallistaminen yhteiseen ohjauksen kehittämistyöhön*. Niemen tutkimuksessa kaikkien opettajien toteuttama ohjaustyö näyttäytyi tärkeäksi oppilaiden *urapohdinnan* selittäjänä. Niemen mukaan Patton ja McMahon (2006a, 240; 2006b, 8–9) korostavat yhteistyön ja jaettujen merkityksien tärkeyttä ohjauksen toteutuksessa. (Niemi 2016, 166.)

Tutkimukseni perusteella voidaan todeta, että yhtenä rehtorin työn haasteena tulevaisuudessa on varmistaa henkilökunnan ohjausajattelun ajanmukainen pätevyys. Lairion ja Puukarin (1999) mukaan koulun johdon ajattelu ohjauksesta vaikuttaa ohjaustoimintaan ja



ohjauskulttuurin muodostamiseen. Tutkimukseni perusteella tutkimukseen osallistuneet rehtorit kokivat ohjauksen luonnollisena osana koulun toimintaa. Minulle ei kuitenkaan tutkijana selvinnyt, olivatko rehtorit etukäteen ajatelleet olevansa myös ohjaustoiminnan johtajia. Voidaankin pohtia, tulisiko pedagogisen johtamisen yhtenä osa-alueena tulevaisuudessa korostumaan ohjaustoimintaan ja ohjaustoiminnan johtamiseen liittyvät laaja-alaiset kysymykset osana koulun johtamistyötä. Voisiko uudenlainen laaja-alainen pedagoginen johtaminen huomioida myös ohjauskulttuurin johtamisen?

## 7.2 Tutkimuksen luotettavuuden arviointi

Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK) määrittää, että tutkimus tulee suorittaa hyvän tieteellisen käytännön edellyttämällä tavalla. Tutkimuksen jokaisessa vaiheessa tulee noudattaa rehellisyyttä, yleistä huolellisuutta ja tarkkuutta. Tämä tarkoittaa tutkimustyötä, tulosten tallentamista ja esittämistä sekä tutkimuksen ja tulosten arviointia. Tiedonhankinta-, tutkimus- ja arviointimenetelmien tulee olla eettisesti kestäviä. Koko tutkimukseni ajan olen pyrkinyt noudattamaan hyvälle tieteelliselle käytännölle esitettyjä kriteereitä. Laadullisessa tutkimuksessa on arvioitava toteutetun tutkimuksen luotettavuutta. Tutkijan tulee esitellä, perustella ja pohtia tutkimuksessaan tekemänsä ratkaisut, vaikka niin sanottuja vakiintuneita käytäntöjä ei aina ole. (TENK 2019, Tuomi & Sarajärvi 2009; 2018, Eskola 2015, 206.)

Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan tutkija on tutkimuksensa keskeinen tutkimusväline, joten luotettavuuden arviointi tulee kohdistaa koko tutkimusprosessiin. Tämän tutkimuksen tekemisen aloitin tutustumalla ja perehtymällä teoriaan. Tutkimukseni keskiössä ovat peruskoulussa toteutettava ohjaustoiminta ja ohjaustoiminnan johtaminen. Pyrin tekemään tutkimukseeni selkeät rajaukset, sillä se helpotti teoreettisen viitekehyksen muodostamista. Tutkimukseni teoreettiseen viitekehykseen valitsin aiheittain kuvaavat keskeiset, konkreettiset ja teoreettiset käsitteet, jotka esittelin taulukossa 1, sivulla 36. Olen pyrkinyt valitsemaan teoriaani selkeät ja tutkimustehtävän kannalta oleelliset käsitteet ja kuvaamaan tutkimukseni teoreettista viitekehystä loogisesti. Olen myös pyrkinyt osoittamaan taulukon 1 avulla teoreettisten käsitteiden yhteyden teemahaastattelun teemoihin. Tutkimuksen etenemisen olen

kuvannut tarkasti luvussa 5, jossa esittelen tutkimukseni kohdejoukkoa ja aineistonkeruuta, sekä pohdin aineistonkeruun eettisyyttä. Analyysin kaikki vaiheet olen pyrkinyt kuvaamaan tarkasti ja rehellisesti. Tutkimuksessa muodostamani analyysit ja tulokset ovat omaa tulkintaani. Olen tuonut tulosten yhteyteen alkuperäisiä lainauksia haastatteluista, jotta lukija voi seurata tekemiäni tulkintoja. Tutkimukseni tuloksia olen pyrkinyt peilaamaan teoreettiseen viitekehykseen ja aihetta sivuaviin tutkimuksiin. (Eskola & Suoranta 1998.)

Tutkimuksessa on myös arvioitava kuinka hyvin tutkimuksesta muodostetut tulokset ovat siirrettävissä toiseen kontekstiin. Tämän tutkimuksen tutkimusaineisto on melko pieni, joten tulokset eivät ole täysin siirrettävissä, sillä laadullisen tutkimuksen tuloksia ei ole tarkoitus yleistää. Vaikka olen ohjauksen pääaineopiskelija ja tutkimuksen aihepiiri on minulle suhteellisen tuttu, pyrin koko tutkimukseni ajan hypoteesittomuuteen. Pyrin jättämään ennakkoletukseni tietoisesti sivuun, ja keskityin aineistolähtöiseen tulkintaan rehtoreiden haastatteluista. Tutkimustani vahvistaa osittain se, että osa tuloksista oli samankaltaisia aikaisempien tutkimustulosten kanssa, mutta useamman tutkijan tekemät tulkinnat olisivat voineet lisätä tutkimuksen validiteettia. (Eskola & Suoranta 1998.)

*Uskottavuus* on yksi luotettavuuden kriteeri, jonka yhteydessä on pohdittava, vastaavatko tutkijan käsitteellistykset ja tulkinnat tutkittavien käsityksiä. Pyrin haastatteluissa varmistamaan tutkittavien käsityksiä toistamalla haastateltavien esille tuomia ajatuksia omin sanoin ja kysymällä jatkokysymyksiä. (Eskola & Suoranta 1998.)

Tutkimukseeni osallistuneet rehtorit olivat minulle tutkijana ennestään tuntemattomia, joten voitiin olettaa, että haastateltavat ja haastattelija suhtautuivat haastatteluvuorovaikutuksessa toisiinsa objektiivisesti. Haastatteluissa vuorovaikutus koostui molempien osapuolien käyttämistä sanoista, kielellisistä merkityksistä sekä niiden kautta tehtävistä tulkinnoista. Haastattelijana pyrin saamaan selville, miten haastateltavat kuvasivat tutkimuksen aihepiiriä ja millaisia merkityksiä he esittivät. Haastattelun aikana molemmat osapuolet toivat esille oman ymmärryksen ja tietämyksen tutkimuksen aihepiiristä. Haastattelijana pyrin olemaan neutraali ja esittämään avoimia kysymyksiä. Haastattelijana pyrin tiedostamaan, että merkitykset rakentuivat yhteisessä vuorovaikutuksessa ja haastateltujen vastaukset heijastivat haastattelijan läsnäoloa sekä haastattelijan tapaa kysyä ja kommunikoida. Haastatteluissa rehtorit kertoivat hyvin avoimesti ajatuksiaan ohjaustoiminnan johtamisesta. Kukaan rehtoreista ei keskeyttänyt haastattelua tai kieltänyt jälkikäteen tutkimukseen osallistumista.

Tutkijana koin saavuttaneeni rehtoreiden luottamuksen tutkimushaastatteluiden aikana. Toisaalta tutkimuksen luotettavuutta voi heikentää se, että tutkimuksen aikataulun vuoksi tutkittavat eivät saaneet nähdä valmista tutkimusta etukäteen. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 48–53; Eskola & Suoranta 1998; Tuomi & Sarajärvi 2009, 140–141.)

Suomalaisessa koulutusjärjestelmässä ohjaustoiminnan johtamista olisi mielenkiintoista tutkia lisää yhteisen *ohjauskulttuurin* viitekehyksessä. Jatkotutkimus voisi käsitellä rehtoreita ohjausajattelun muutosjohtajina esimerkiksi opettajien tai koulu yhteisön yhteisen ohjausajattelun tukemisessa. Toisaalta oppilaanohjaajien näkökulma ohjaustoiminnan johtamisesta olisi arvokasta nostaa esille: rehtoreita ohjaustoiminnan johtajina voitaisiin tarkastella oppilaanohjaajien ja ohjaustoiminnan pedagogisina tukijoina.

## LÄHTEET

- Ahonen, J. 2001. Ammattina rehtori. Helsinki: Kirjapaja Oy.
- Alava, J., Halttunen, L. & Risku, M. 2012. Muuttuva oppilaitosjohtaminen. Tilannekatsaus – Toukokuu 2012. Helsinki: Opetushallitus. [http://www.opetushallitus.fi/download/141265\\_Muuttuva\\_oppilaitosjohtaminen.PDF](http://www.opetushallitus.fi/download/141265_Muuttuva_oppilaitosjohtaminen.PDF) (Tarkastettu 22.5.2019)
- AMKE 2011–2012. Kartta pedagogiseen johtamiseen. Strategiset tavoitteet laadukkaaksi toiminnaksi – pedagogisen johtamisen kehittämishanke 2011–2012. Ammattiosaamisen kehittämisyhtiö AMKE Oy: Hämeen Kirjapaino. <http://www.amke.fi/media/julkaisuja/kartta-pedagogisen-toiminnan-johtamiseen.pdf> (Tarkastettu 22.5.2019)
- Atjonen, P. 2011. Oppilaanohjaus osana perusopetuksen pedagogista kehittämistä. Teoksessa: Kasurinen, H., Merimaa, E. & Pirttiniemi, J. 2011. OPO: Opinto-ohjaajan käsikirja. Helsinki: Opetushallitus, 36–45.
- Atjonen, P., Mäkinen, S., Manninen, J., & Vanhalakka-Ruoho, M. 2010. Miten ohjaus on kehittynyt? Väliarviointi oppilaanohjauksen 2008–2010 kehittämisestä. Helsinki: Opetushallitus. [https://www.oph.fi/download/124336\\_Miten\\_ohjaus\\_on\\_kehittynyt.pdf](https://www.oph.fi/download/124336_Miten_ohjaus_on_kehittynyt.pdf) (Tarkastettu 22.5.2019)
- Autio, T., Hakala, L. & Kujala, T. 2017. Opetussuunnitelmatutkimus: Keskustelunavauksia suomalaisen kouluun ja opettajankoulutukseen. Tampere: Tampere University Press. [http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/102624/Autio\\_ym\\_Opetussuunnitelmatutkimus.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/102624/Autio_ym_Opetussuunnitelmatutkimus.pdf?sequence=1&isAllowed=y) (Tarkastettu 22.5.2019)
- Eskola, J. 2015. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa: Valli, R. & Aaltola, J. 2015. Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 4., uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 185–206.
- Eskola, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- ELY-keskus, 2017. Elinikäinen ohjaus. Tieto-, neuvonta- ja ohjauspalvelut (TNO) elinikäisen oppimisen ja urasuunnittelun tukena. Elinkeino-, liikenne- ja ympäristökeskus. Päivitetty 7.11.2017. <https://www.ely-keskus.fi/web/ely/elinikainen-ohjaus> (Tarkastettu 22.5.2019)
- Hellström, 2014. Hellström: Pedagogiikkaa ja koulupolitiikkaa. OPS 2016 tulee – oletko valmis? Päivitetty 31.12. klo 10. <http://pedagogiikkaa.blogspot.com/2014/12/ops-2016-tulee-oletko-valmis.html> (Tarkastettu 22.5.2019)
- Hirsjärvi & Hurme 2001. Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Honkanen, M. 2012. Rehtorit ja oppilaitosjohtaminen. Helsinki: Opetushallitus. [https://www.oph.fi/download/144979\\_Rehtorit\\_ja\\_oppilaitosjohtaminen.pdf](https://www.oph.fi/download/144979_Rehtorit_ja_oppilaitosjohtaminen.pdf) (Tarkastettu 22.5.2019)
- Hyvärinen, M. 2017. Haastattelun maailma. Teoksessa: Hyvärinen, M., Nikander, P. & Ruusuvoori, J. (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino, 11–45.
- Isotalo, K. 2014. Pedagoginen synkronointi: Vaikeus johtamispäätöksissä yläkoulunrehtorien kokemana. Akateeminen väitöskirja. Kokkola: Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.

- Juutilainen, P-K. & Vanhalakka-Ruoho, M. 2011. Ohjaajan osaaminen ja työn haasteet. Ohjaajan kompetenssit – taidanko, ymmärrätkö, olenko, uskallanko? Teoksessa: Kasurinen, H., Merimaa, E. & Pirttiniemi, J. (toim.) OPO: Opinto-ohjaajan käsikirja. Helsinki: Opetushallitus, 226–237.
- Järvikoski, A. & Härkäpää, K. 2011. Kuntoutuksen perusteet: Näkökulmia kuntoutukseen ja kuntoutustieteeseen. Helsinki: WSOYpro.
- Kauppila, P-A., Silvonen, J. & Vanhalakka-Ruoho, M. 2015. Toimijuus, ohjaus ja elämänkulttuuri. Toimijuuden tuki: koulutus- ja työsiirtymät, toimijuus ja ohjaus -hanke. Joensuu: University of Eastern Finland, 5–6. [http://publications.uef.fi/pub/urn\\_isbn\\_978-952-61-1747-8/urn\\_isbn\\_978-952-61-1747-8.pdf](http://publications.uef.fi/pub/urn_isbn_978-952-61-1747-8/urn_isbn_978-952-61-1747-8.pdf) (Tarkastettu 22.5.2019)
- Kasurinen, H. 2004. Ohjausta opintoihin ja elämään: Opintojen ohjaus oppilaitoksessa. Helsinki: Opetushallitus.
- Kasurinen, H. 2018. Toivokeskeisyys ohjauksessa. Teoksessa: Pirttiniemi, J., Kasurinen, H., Kettunen, J., Merimaa, E. & Vuorinen, R. 2018. Opo 2: Opinto-ohjaajan käsikirja. Helsinki: Opetushallitus, 82–89.
- Kumpulainen, K., Krokfors, L., Lipponen, L., Tissari, V., Hilppö, J., Rajala, A. 2011. Oppimisen sillat vievät koulun kaikkialle. Teoksessa: Pohjola, K. 2011. Uusi koulu: Oppiminen mediakulttuurin aikakaudella. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos, 33-50.
- Kuula, A. & Tiitinen, S. 2010. Eettiset kysymykset ja haastattelujen jatkokäyttö. Teoksessa: Ruusuvoori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (toim.) Haastattelun analyysi. Tallinna: Vastapaino, 446–459.
- Lairio, M. & Penttinen, L. 1993. Rehtorit oppilaanohjauksen kehittäjinä: Eri kouluasteiden rehtoreiden näkemyksiä opinto-ohjaajan työstä ja oppilaanohjauksen tulevaisuudesta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Lairio, M. & Puukari, S. 1999. Opinto-ohjaajan toimenkuva muuttuvassa yhteiskunnassa. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Lairio, M., & Puukari, S. 2001. Ohjaus käsitteenä ja ammattina. Teoksessa: Lairio, M., ja Puukari, S. (toim.) Muutoksista mahdollisuuksiin. Ohjauksen uutta identiteettiä etsimässä. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 9-21.
- Lehtinen, E. 2004. Oppimisympäristöt. Teoksessa: Vitikka, E. & Saloranta-Eriksson, O. 2004. Uudistuva perusopetus: Näkökulmia opetuksen ja opetussuunnitelman kehittämiseen. Helsinki: Opetushallitus, 48–64.
- Lindström, A. 2004. Perusopetus uudistuu. Teoksessa: Vitikka, E. & Saloranta-Eriksson, O. 2004. Uudistuva perusopetus: Näkökulmia opetuksen ja opetussuunnitelman kehittämiseen. Helsinki: Opetushallitus.
- Lätti, M. 2008. Ohjaus osana opettajan työtä: Perusopetuksen aineenopettajien käsityksiä ohjauksesta. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- McLeod, J. 2011. Qualitative Research in Counselling and Psychotherapy. London: Sage.
- Merimaa, E. 2005. Lukijalle. Teoksessa: Vitikka, E. & Saloranta-Eriksson, O. 2004. Uudistuva perusopetus: Näkökulmia opetuksen ja opetussuunnitelman kehittämiseen. Helsinki: Opetushallitus.

Metsämuuronen, J. 2006. Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Jyväskylä: Gummerus.

Mäensivu 2004. Kumppanuuteen perustuva yhteistyö koulun toimintatapana. Teoksessa: Viitikka, E. & Saloranta-Eriksson, O. 2004. Uudistuva perusopetus: Näkökulmia opetuksen ja opetussuunnitelman kehittämiseen. Helsinki: Opetushallitus.

Mäkinen, S. 2015. Näköaloja toimijuuteen nuoruuden siirtymässä ja suunnanotoissa. Teoksessa: Kauppila, P.A., Silvonon, J. & Vanhalakka-Ruoho, M. 2015. Toimijuus, ohjaus ja elämäntilanne. Toimijuuden tuki: koulutus- ja työsiirtymät, toimijuus ja ohjaus hanke. Joensuu: University of Eastern Finland, 103–128.

Niemi, P. 2012. Yläkoulun ohjaus. Päätöksentekoon valmentava prosessi. Teoksessa: Rininen, A. & Siippainen, M. (toim). Ohjauksen polkuja. Perusopetuksen oppilaanohjauksen kehittämistoiminnan hyvät käytänteet. Helsinki: Opetushallitus. [http://www.oph.fi/download/144632\\_Ohjauksen\\_polkuja.pdf](http://www.oph.fi/download/144632_Ohjauksen_polkuja.pdf) (Tarkastettu 22.5.2019)

Niemi, P. 2016. Ohjaus ja oppilaiden urapohdinta: Turkulaisten peruskoulun päättöluokkalaisten ohjaukokemukset urapohdinnan selittäjinä. Akateeminen väitöskirja. Turku: Turun yliopisto. <http://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/124526/AnnalesC423Niemi.pdf?sequence=2&isAllowed=y> (Tarkastettu 22.5.2019)

Niemi, P. & Vänni, T. 2011. Kylmäki – Turun peruskoulujen oppilaanohjauksen käsikirja. Opetushallitus: Turku 2011. <http://www.oppilaanohjaus.fi/materiaalit/OKE-kasikirja.pdf> (Tarkastettu 22.5.2019)

Niinisalo T. 2011. Rehtorin rooli opinto-ohjauksen johtajana. Teoksessa: Kasurinen, H., Merimaa, E. & Pirttiniemi, J. (toim.) OPO: Opinto-ohjaajan käsikirja. Helsinki: Opetushallitus, 151–159.

Nissilä, P. 2013. Yksilölliset työn määrittelyt oppilaanohjauksessa. Akateeminen väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. [https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/41666/978-951-39-5239-6\\_VAITOS14062013.pdf?sequence=1](https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/41666/978-951-39-5239-6_VAITOS14062013.pdf?sequence=1) (Tarkastettu 22.5.2019)

Norrena, J. 2013. Opettaja tulevaisuuden taitojen edistäjänä: "jos haluat opettaa noita taitoja, sinun on ensin hallittava ne itse". Akateeminen väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Nurmi, A. 2019. Ajankohtaista elinikäisestä ohjauksesta nro 10, helmikuu 2019, 8. [https://peda.net/hankkeet/elotori/ilmoitustaulu/aeon1h21/aeon1h2:file/download/c65a54f614b6810789187623524fb11eed83eeec/ELO\\_ajankohtaiskatsaus\\_no\\_10.pdf](https://peda.net/hankkeet/elotori/ilmoitustaulu/aeon1h21/aeon1h2:file/download/c65a54f614b6810789187623524fb11eed83eeec/ELO_ajankohtaiskatsaus_no_10.pdf) (Tarkastettu 22.5.2019)

Nykänen, M. & Vuori, J. 2018. Urahallinnan ohjaus opetuksessa. Teoksessa: Pirttiniemi, J., Kasurinen, H., Kettunen, J., Merimaa, E. & Vuorinen, R. 2018. Opo 2: Opinto-ohjaajan käsikirja. Helsinki: Opetushallitus, 90–96.

Nykänen, S. 2010. Ohjauksen palvelujärjestelyjen toimijoiden käsitykset johtamisesta ohjausverkostossa: Matkalla verkostojohtamiseen? Akateeminen väitöskirja. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.

Onnismaa, J. 2007. Ohjaus- ja neuvontatyö: Aikaa, huomioita ja kunnioitusta. Helsinki: Gaudeamus.

Opetushallitus 1994. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1994. Helsinki: Opetushallitus.

- Opetushallitus 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus 2010. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010. Helsinki: Opetushallitus. [https://www.oph.fi/download/132882\\_Perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteiden\\_muutokset\\_ja\\_taydennykset2010.pdf](https://www.oph.fi/download/132882_Perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteiden_muutokset_ja_taydennykset2010.pdf) (Tarkastettu 22.5.2019)
- Opetushallitus 2013. Pedagoginen johtaminen tärkeintä rehtorin työssä. Opetushallituksen lehdistötiedote 19.12.2013. [https://www.oph.fi/ajankohtaista/101/0/pedagoginen\\_johtaminen\\_tarkeinta\\_rehtorin\\_tyossa](https://www.oph.fi/ajankohtaista/101/0/pedagoginen_johtaminen_tarkeinta_rehtorin_tyossa) (Tarkastettu 22.5.2019)
- Opetushallitus 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus 2019. Oppilaanohjaus ja työelämään tutustuminen. Helsinki: Opetushallitus. [https://www.oph.fi/koulutus\\_ja\\_tutkinnot/perusopetus/oppilaan\\_tukeminen/oppilaan\\_ohjaus](https://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus/oppilaan_tukeminen/oppilaan_ohjaus) (Tarkastettu 22.5.2019)
- Parker, I. 2005. Qualitative Psychology. Introducing radical research. Berkshire: Open University Press.
- Pohjonen, P. 2012. Esipuhe. Teoksessa: Alava, J., Halttunen, L. & Risku, M. Muuttuva oppilaitosjohtaminen. Tilannekatsaus – Toukokuu 2012. Helsinki: Opetushallitus, 5. [http://www.opetushallitus.fi/download/141265\\_Muuttuva\\_oppilaitosjohtaminen.PDF](http://www.opetushallitus.fi/download/141265_Muuttuva_oppilaitosjohtaminen.PDF) (Tarkastettu 22.5.2019)
- Puputti, S. 2018. Peruskoulun oppilaanohjaajien kokemuksia koko koulu ohjaa -ajattelun toteutumisesta. Pro gradu -tutkielma. Kasvatustieteiden laitos. Jyväskylän yliopisto.
- Rajakaltio, H. 2012. Pedagoginen johtaminen managerialismin ristipaineissa. Teoksessa: Mäki, K. & Palonen, T. 2012. Johtamisen tilat ja paikat. Helsinki: Kansanvalistusseura: Aikuiskasvatuksen tutkimusseura, 105–125.
- Riitaoja, A-L. 2013. Toiseuksien rakentuminen koulussa. Tutkimus opetussuunnitelmista ja kahden helsinkiläisen alakoulun arjesta. Akateeminen väitöskirja. Opettajankoulutuslaitos. Käyttäytymistieteellinen tiedekunta. Helsingin yliopisto.
- Rokka, P. 2011. Peruskoulun ja perusopetuksen vuosien 1985, 1994 ja 2004 opetussuunnitelmien perusteet poliittisen opetussuunnitelman teksteinä. Akateeminen väitöskirja. Tampere: Tampere University Press. <http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/66741/978-951-44-8456-8.pdf?sequence=1> (Tarkastettu 22.5.2019)
- Ruusuvuori J., Nikander P. & Hyvärinen M. 2010. Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa: Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (toim.) Haastattelun analyysi. Tallinna: Vastapaino, 9–36.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa: Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. Haastattelu: Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 22–56.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2017. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa: Hyvärinen, M., Nikander, P. & Ruusuvuori, J. (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino, 46–86.

- Saari, A., Tervasmäki, T. & Värri, V-M. 2017. Opetussuunnitelma valtiollisen yhtenäisyyden rakentajana. Teoksessa: Autio, T., Hakala, L. & Kujala, T. 2017. Opetussuunnitelmatutkimus: Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen. Tampere: Tampere University Press, 83–110. [http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/102624/Autio\\_ym\\_Opetussuunnitelmatutkimus.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/102624/Autio_ym_Opetussuunnitelmatutkimus.pdf?sequence=1&isAllowed=y) (Tarkastettu 22.5.2019)
- Sahlberg, P. 1997. Opettajana koulun muutoksessa. Porvoo; Helsinki; Juva: WSOY.
- Siippainen, M. 2012. Teoksessa: Rinkinen, A. & ja Siippainen, M. (toim.) Ohjauksen polkuja. Perusopetuksen oppilaanohjauksen kehittämistoiminnan hyvät käytänteet. Opetushallitus: Oppaat ja käsikirjat 2012:4. Tampereen yliopistopaino, 9. [http://www.oph.fi/download/144632\\_Ohjauksen\\_polkuja.pdf](http://www.oph.fi/download/144632_Ohjauksen_polkuja.pdf) (Tarkastettu 22.5.2019)
- SOPO 2009. Suomen opinto-ohjaajat – SOPO ry. Opinto-ohjaajan työn eettiset periaatteet. Vuosikokous 30.1.2009. <https://www.sopo.fi/yhdistys/eettiset-periaatteet/> (Tarkastettu 22.5.2019)
- Spangar, T., Pasanen, H. & Onnismaa, J. 2000. Alkusanat. Teoksessa: Onnismaa, J., Pasanen, H., Spangar, T. (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana: 1, Ohjauksen lähestymistavat ja ohjaustutkimus. Jyväskylä: PS-Kustannus, 5–11.
- Tapio, J. 2011. Ryhmäohjaus nuoren suoritusstrategioiden muutoksen mahdollistajana. Motivaatioattribuutioteorian näkökulma koulun luokkaohjaukseen. Akateeminen väitöskirja. Tampere: Yliopistopaino. <http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/66692/978-951-44-8306-6.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Tarkastettu 22.5.2019)
- TENK 2018. Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet. Ihmistieteiden tutkimusmenetelmiä käyttävän tutkimuksen eettisen ennakoarvioinnin ohjeistus. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan työryhmän muistio 25.5.2018. [https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/TENK\\_IEEA\\_tyoryhman\\_muistio\\_250518.pdf](https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/TENK_IEEA_tyoryhman_muistio_250518.pdf) (Tarkastettu 22.5.2019)
- TENK 2019. Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK). Hyvä tieteellinen käytäntö (HTK). <https://www.tenk.fi/fi/hyva-tieteellinen-kaytanto> (Tarkastettu 27.5.2019)
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Uudistettu laitos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Uudistettu laitos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Ursin, K, 2012. ”Pedagoginen johtaminen ja ”pedagoginen johtajuus”: käsiteparin kaksi kehitystraditiota. Teoksessa: Mäki, K. & Palonen, T. 2012. Johtamisen tilat ja paikat. Helsinki: Kansanvalistusseura: Aikuiskasvatuksen tutkimusseura, 79–104.
- Vanhalakka-Ruoho, M. 2015. Teoksessa: Kauppila, P-A., Silvonen, J., Vanhalakka-Ruoho, M. (toim.) Toimijuus, ohjaus ja elämäntilanne. Toimijuuden tuki: koulutus- ja työsiirtymät, toimijuus ja ohjaus -hanke. Joensuu: University of Eastern Finland. [http://epublications.uef.fi/pub/urn\\_isbn\\_978-952-61-1747-8/urn\\_isbn\\_978-952-61-1747-8.pdf](http://epublications.uef.fi/pub/urn_isbn_978-952-61-1747-8/urn_isbn_978-952-61-1747-8.pdf) (Tarkastettu 22.5.2019)
- Vehviläinen, S. 2014. Ohjaustyön opas: Yhteistyössä kohti toimijuutta. Helsinki: Gaudeamus.



- Vitikka, E. 2004. Opetussuunnitelman perusteiden tehtävät. Teoksessa: Vitikka, E. & Saloranta-Eriksson, O. 2004. Uudistuva perusopetus: Näkökulmia opetuksen ja opetussuunnitelman kehittämiseen. Helsinki: Opetushallitus, 76–81.
- Vuorinen, J. 2000. Opinto-ohjaus – Ohjausta koulunuorison keskuudessa. Teoksessa: Onnismaa, J., Pasanen, H. & Spangar, T. (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana: 2, Ohjauksen toimintakentät. Jyväskylä: PS-Kustannus. 70-88.
- Vuorinen, R. 2018. Vaikuttavat ja tulokselliset monialaiset ohjausjärjestelyt – Suomi eurooppalaisessa kontekstissa. Teoksessa: Pirttiniemi, J., Kasurinen, H., Kettunen, J., Merimaa, E. & Vuorinen, R. 2018. Opo 2: Opinto-ohjaajan käsikirja. Helsinki: Opetushallitus, 63–80.
- Väljjarvi, J. 2018. Ohjaus sivistyskunnan tehtävänä. Teoksessa: Pirttiniemi, J., Kasurinen, H., Kettunen, J., Merimaa, E. & Vuorinen, R. 2018. Opo 2: Opinto-ohjaajan käsikirja. Helsinki: Opetushallitus, 24–32.
- Vänskä, V. 2018. Ohjaus yhteisenä asiana. Yhteisöohjaus ja ohjauksen järjestäminen peruskoulussa. Pro gradu -tutkielma. Kasvatustieteiden laitos. Ohjauksen koulutus. Itä-Suomen yliopisto.
- Väyrynen, M. 2011. Opinto-ohjaajan koulun tason tehtävät ja työn organisointi perusopetuksessa ja lukiossa. Teoksessa: Kasurinen, H., Merimaa, E. & Pirttiniemi, J. 2011. OPO: Opinto-ohjaajan käsikirja. Helsinki: Opetushallitus, 117–129.
- Watts, A. G. & Esbroeck, R. V. 1998. New skills for new futures: Higher education guidance and counselling services in the European Union. Louvain-la-Neuve: FEDORA.

## LIITTEET (2KPL)

### LIITE 1. Tutkimushaastattelu pyyntö rehtoreille

Arvoisa yläkoulun rehtori!

Opiskelen Itä-Suomen yliopistossa ohjauksen koulutuksessa oppilaan- ja opinto-ohjaajaksi. Pääaineenani on kasvatustiede, erityisesti ohjaus.

Teen parasta aikaa pro gradu -tutkielmaani peruskoulun oppilaanohjauksesta. Tutkimukseni rajautuu meneillään olevaan opetussuunnitelmauudistukseen ja aiheena on oppilaanohjaus opetussuunnitelmauudistuksessa rehtoreiden näkökulmasta.

Toivon löytäväni yläkoulun rehtoreita eri puolilta Suomea osallistumaan pro gradu -tutkielmani tutkimushaastatteluun. Tutkimukseni avulla on mahdollisuus lisätä ohjauksen näkyvyyttä, ja tuoda esille vähän tutkittua rehtoreiden näkökulmaa oppilaanohjauksesta.

Haastattelut toteutetaan kasvokkain tai skype-yhteyden avulla teemahaastatteluina, joiden kesto on noin tunnin. Haastattelut ovat ehdottoman luottamuksellisia, eikä yksittäisiä vastaajia ole mahdollista tunnistaa. Tutkielma valmistuu kevään 2019 aikana. Tutkielmani ohjaajana toimii yliopistonlehtori Leena Penttinen ([leena.m.penttinen@uef.fi](mailto:leena.m.penttinen@uef.fi)).

Toivon kovasti, että haluaisitte osallistua tutkimukseeni, ja tuoda rehtoreiden näkökulman esille!

Tutkimushaastattelut toteutetaan marras-joulu-tammikuun aikana, joten voit ehdottaa minulle suoraan juuri Teille sopivaa aikaa. Vastaan myös mielelläni kaikkiin tutkimukseeni liittyviin kysymyksiin.

Kunnioittaen,  
Mari Koponen, KM-opiskelija ([ma-----@student.uef.fi](mailto:ma-----@student.uef.fi))  
Itä-Suomen yliopisto  
Ohjauksen koulutus

## LIITE 2. Tutkimushaastattelurunko puolistrukturoidussa teemahaastattelussa

Teemahaastattelu tutkimuksessa käsiteltiin viittä eri teemakokonaisuutta:

### **Rehtorin työhistoria**

Kuinka olet päätenyt rehtoriksi / juuri tähän kyseiseen kouluun  
Kuinka kauan työskennellyt tässä koulussa/paljonko henkilökuntaa/oppilaita  
Miten rehtorin työ jakaantuu teidän koulussa: johtamisen muodot

### **Ohjaus ja Oppilaanohjaus**

Mitä ohjaus mielestäsi on  
Miten määrittelet ohjauksen ja mitä ajattelet ohjauksesta  
Missä ohjauksen pääpaino on / Missä sen rehtorin mielestä kuuluisi olla  
Mitä ohjaus on juuri teidän koulussa / Millaista ohjaustoimintaa toteutetaan  
Mihin ohjauksella mielestäsi pyritään peruskoulussa / Mihin ohjauksella vaikutetaan  
Mikä ohjauksessa / oppilaanohjauksessa on keskeistä  
Millainen on oma roolisi ohjauksen toteuttajana/ohjaustoiminnan johtajana  
Miten kehittäisit oppilaanohjausta teidän koulussa / Miten ohjausta on kehitetty  
Miten kehittäisit ohjausta teidän koulussa

### **Opetussuunnitelmauudistus**

Millaisena näet oppilaanohjauksen roolin ops uudistuksessa / Mikä keskeistä  
Miten mielestäsi oppilaanohjaus on muuttunut ops uudistuksen myötä  
Ohjauksen rooli, onko lisääntynyt, tullut enemmän esille  
Ohjauksen työtavat  
Ohjaustyön jakaantuminen työyhteisössä  
Toivoisitko jonkinlaista muutosta ohjausasioiden toimivuuteen  
Millaisena haasteena näet ohjauksen toimivuuden  
Millaisia uudistuksia opseissa tapahtunut erityisesti ohjauksen liittyen 2004/2014  
Entä oppilaanohjaus oppiaineena, onko se uudistunut millä tavoilla

### **Oppilaanohjaajan rooli ohjauksessa**

Mitä rehtorin mielestä oppilaanohjaaja tekee, Millaisena näet opon roolin ohjauksessa ohjauksen toteuttajana  
Oppilaanohjaajan rooli ohjauksessa: mikä keskeistä  
Työelämäyhteydet  
Mikä oppilaanohjaajan työssä keskeistä  
Oppilaanohjaajan ja rehtorin vuorovaikutus, yhteistyö  
Rehtorin rooli ohjauksen toteuttajana ja ohjaustoiminnan johtajana

### **Koko koulu ohjaa -periaate**

Mitä rehtorin mielestäsi on koko koulu ohjaa -periaate, mitä se sisältää ja mitä se tarkoittaa  
Mikä keskeistä koko koulu ohjaa -periaatteessa

Kuinka koko koulu ohjaa -periaate toteutuu teidän koulussa, miten toteutetaan  
Millaisena näet oman roolisi rehtorina koko koulu ohjaa -periaatteessa  
Millaista ohjaustoiminnan johtaminen on, mitä se vaatii  
Haluaisitko kommentoida jotakin teemaa / Lisäyksiä haastatteluun